

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta přírodovědecká

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Matěj Vrhel

Koncepce školní geografie Maďarska, Polska a Slovenska

Diplomová práce

Concept of School Geography in Hungary, Poland and Slovakia

Thesis

Praha 2010

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí mé diplomové práce RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad a připomínek.

Obsah

1	Seznam zkratk.....	5
2	Seznam tabulek.....	6
3	Abstrakt	8
4	Úvod do diplomové práce.....	10
5	Metodika diplomové práce	12
6	Koncepce geografie jako vzdělávacího předmětu	15
7	Školní geografie v období totality ve střední Evropě.....	16
8	Maďarsko.....	18
8.1	Úvod do problematiky.....	18
8.2	Struktura současného maďarského školského systému.....	19
8.3	Posttotalitní kurikulární reformy školství	23
8.4	Postavení školní geografie v maďarském vzdělávacím systému	30
9	Polsko	41
9.1	Úvod do problematiky.....	41
9.2	Struktura současného polského školského systému	42
9.3	Posttotalitní kurikulární reformy školství	45
9.4	Postavení školní geografie v polském vzdělávacím systému	49
10	Slovensko.....	60
10.1	Úvod do problematiky	60
10.2	Posttotalitní kurikulární reformy školství na Slovensku	61

10.3	Struktura současného Slovenského školského systému	66
10.4	Postavení školní geografie ve Slovenském vzdělávacím systému	72
11	Závěr	78
12	Seznam pramenů a literatury	83
12.1	Literatura	83
12.2	Internet.....	85
12.3	Webové portály.....	88
12.4	Ostatní zdroje informací	89

1 Seznam zkratek

Nemzeti Alaptanterv (Maďarský název pro národní kurikulum) - NAT

Rámcový vzdělávací program - RVP

Školní vzdělávací program – ČŠVP (označení pouze pro potřeby této práce, pro odlišení od slovenského ŠVP)

Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD

International Standard Classification of Education - ISCED

Nomenclature des Unites Territoriales Statistique - NUTS

The Information Network on Education in Europe - EURYDICE

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO

Štátný vzdělávací program – ŠVP

Školský vzdělávací program - ŠKVP

Výzkumný ústav pedagogický – VÚP

Instytut Badań Edukacyjnych – IBE

Ośrodek rozwoju edukacji – ORE

2 Seznam tabulek

Tabulka 1: přehled jednotlivých typů Maďarských škol dle standardu ISCED

Tabulka 2: Změny hodinových dotací výuky geografie na základních školách v Maďarsku v posledních 60. letech

Tabulka 3: Změny hodinových dotací výuky geografie na středních školách v Maďarsku v posledních 60. letech

Tabulka 4: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky na maďarských základních školách podle Všeobecného kurikula

Tabulka 5: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky na maďarských středních školách podle Všeobecného kurikula

Tabulka 6: Předepsané a doporučené rozložení učiva geografie podle Národního respektive Rámcového kurikula

Tabulka 7: přehled jednotlivých typů polských škol dle standardu ISCED

Tabulka 8: Plánovaná implementace Národního kurikula v Polsku

Tabulka 9: Porovnání změn hodinových dotací na výuku geografie na základních školách v Polsku po změně politického režimu

Tabulka 10: Porovnání změn hodinových dotací na výuku geografie na všeobecných středních školách v Polsku po změně politického režimu

Tabulka 11: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na polských základních školách.

Tabulka 12: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na polských gymnáziích.

Tabulka 13: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na polských lyceích.

Tabulka 14: Změny v hodinových dotacích na výuku geografie škola na jednotlivých typech škol po zavedení Národního kurikula

Tabulka 15: Hlavní cíle výuky geografie definované Národním kurikulem

Tabulka 16: Návrh rozdělení učiva na gymnáziích a lyceích podle Jádrového a Národního kurikula

Tabulka 17: přehled jednotlivých typů slovenských škol dle standardu ISCED

Tabulka 18: Změny hodinových dotací výuky geografie na základních školách na Slovensku po změně politického režimu

Tabulka 19: Změny hodinových dotací výuky geografie na gymnáziích na Slovensku po změně politického režimu

Tabulka 20: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky na slovenských základních školách.

Tabulka 21: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na slovenských gymnáziích.

Tabulka 22: Srovnání předepsaných týdenních hodinových dotací předmětu Geografie ve zkoumaných státech

3 Abstrakt

Předkládaná práce zkoumá změny koncepce vzdělávacích systémů se zaměřením na výuku geografie v postkomunistických státech střední Evropy. Vybranými státy jsou Polsko, Maďarsko a Slovensko. Sledujeme změny konceptu v období od pádu železné opony až po současnost, kdy hlavním impulzem proměn jsou kurikulární reformy. Předmětem obsahové analýzy se staly závazné kurikulární dokumenty těchto zemí. Popisujeme, jakým způsobem byly tyto dokumenty vytvořeny a jak byly zaváděny do praxe. Dalším důležitým aspektem diplomové práce je analýza a porovnání školských systémů jednotlivých států. Uvedené analýzy představují širší zarámování potřebné pro naplnění hlavního cíle diplomové práce. Tedy pro analýzu vlastního pojetí a postavení geografie jako všeobecně vzdělávacího předmětu ve všeobecném vzdělávání sledovaných států. Postavení a pojetí školní geografie je zkoumáno od posledních desetiletí totality přes posttotalitní kurikulární reformy až po současný stav. Obsahová analýza sleduje zařazení (funkce) školní geografie do vzdělávacích oblastí kurikulárních dokumentů, podstatu (specifikaci) hlavních vzdělávacích cílů a obsahové rozvržení tematických plánů. Dalším, a to kvantitativním hlediskem je hodinová dotace školní geografie v jednotlivých ročnících. V závěru práce jsou shrnuty podobnosti a odlišnosti v pojetí a postavení školní geografie ve všeobecném vzdělávání sledovaných států.

Klíčová slova: Kurikulum, vzdělávací oblast, geografie, reforma, vzdělávací cíle, hodinová dotace, obsahová analýza.

Abstract - This work deals with changes of education systems' concepts (with a special emphasis on teaching geography) in post communist states of Central Europe. Monitored states are Poland, Hungary and Slovakia. We follow the changes of concepts within the period of the fall of iron curtain till today, the main trigger of changes are curricular reforms. The obligatory curricular documents of these states became a subject of content analysis. We describe how the documents had been created and how they were introduced into everyday life. Another aspect of this work is the analysis and comparison of school systems of the individual lands. The mentioned analyses represent a wider framework for fulfilling the main aim of this thesis. Thus for the analysis of the concept and character of geography as a subject of general education in the process of general education in monitored lands. The concept and character of school geography are analysed starting with the period of last decades of totalitarian regimes and going through post-totalitarian curricular reforms untill today. The content analysis follows the inclusion of school geography into learning areas of curricular documents, the main educational aims and the content design of thematic plans. A further, respectively quantitation aspect is the number of hours of geography in individual forms . This work is concluded by summarizing similarities and differences in the concept and character of geography in general education of monitored states.

Keywords: Curriculum, learning area, geography, reform, eudacational aims, number of hours, content analysis.

4 Úvod do diplomové práce

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je provedení obsahové analýzy koncepce školských systémů Maďarska, Polska a Slovenska s přihlédnutím ke kurikulárním dokumentům. Záměrem je zjistit, jak je ve výše uvedených zemích v současné době koncipována výuka geografie ve všeobecném vzdělávání. Na základě komparace a zhodnocení analyzovaných dokumentů se práce zaměřuje na hledání shodného či rozdílného pojetí výukového předmětu geografie a jeho postavení v celkové koncepci všeobecného školství s přihlédnutím na podmínky, ve kterých má být vyučován. Nedílnou součástí této analýzy je i průběžná komparace s pojetím a postavením geografie v českém školství. Těmto cílům odpovídá obsah i struktura práce. Kapitoly věnované jednotlivým zemím jsou proto jednotně strukturovány. Vzhledem k tomu, že výuka geografie je nedílnou součástí celkového školského systému, je v každé kapitole věnována část popisu struktury školského systému daného státu. S ohledem na probíhající kurikulární reformy školství ve všech zkoumaných zemích, stává se popis těchto reforem nezanedbatelnou částí každé kapitoly. Analýza postavení geografie v měnících se školských systémech je doplněna o popis stavu před započítáním reformy, většinou zasahuje až do období před pádem železné opony.

Důvodem výběru tohoto tématu je autorova osobní zkušenost s problematikou tvorby a následného zavádění školního vzdělávacího programu (dále jen ČŠVP) pro předmět geografie do školní praxe. Zavádění této reformy přinášelo v praxi konkrétní problémy, ať už na úrovni obecné ale hlavně školního předmětu geografie. Při řešeních těchto problémů vyvstávala otázka, zdali jsou tyto problémy spjaté pouze s ČŠVP, nebo zda se již objevily při obdobných kurikulárních reformách v jiných státech. Nalezení podobných problémů a zejména jejich řešení by tak mohlo být cenným zdrojem podnětů pro ČŠVP. Volba zkoumaných států tj. Maďarska, Polska a Slovenska má své opodstatnění jednak v geografické a kulturní blízkosti těchto zemí ale i ve společné minulosti. Tyto státy patřily v nedávné historii do vlivu centralistického Sovětského svazu a měly tudíž podobně koncipované vzdělávací systémy. Rychlý pád východního bloku na konci 80. let byl pro tyto státy společnou startovní čarou k reformám všeobecného školství. Je tedy

zajímavé porovnat, jak tyto blízké státy se stejnou výchozí pozicí své reformy školství provedly a jak se tyto reformy projevily na školní geografii. Předkládaná práce si tak klade následující otázky: Shodují se cíle výuky geografie ve zkoumaných zemích? Shodují se zkoumané školské systémy v pojetí geografie ? Tzn. je geografie pojata jako společenskovědní nebo přírodovědný předmět? Jak se liší hodinové dotace na geografii v jednotlivých zemích? Jakým způsobem se liší strukturování učiva geografie v jednotlivých zemích? Zopdovězení těchto otázek může být svým způsobem užitečné i pro aplikaci školní geografie v rámci RVP a ČŠVP v Česku.

5 Metodika diplomové práce

Předkládaná práce se svým zaměřením nachází na pomezí didaktiky geografie a komparativní (srovnávací) pedagogiky. „Srovnávací (komparativní) pedagogika označuje jednak teorie, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením“ (Průcha, 2006, s. 19). Účely a využitelnost poznatků srovnávací pedagogiky lze podle Průchy shrnout do následujících bodů:

- sféra vzdělávací politiky, plánování a řízení celostátního školství
- sféra ekonomie školství a vzdělávání se zaměřením na kvalitu, efektivnost a ekonomickou stránku vzdělávacích systémů
- sféra sociálních věd, zejména sociologie a sociální prognózování
- sféra odborné veřejnosti tj., učitelé, výzkumní pracovníci ve školství a studenti s pedagogickým zaměřením
- sféra laické veřejnosti

Souhrnně vyjadřuje Průcha (2006) společenský význam poznatků srovnávací pedagogiky jako důležitého faktoru ovlivňujícího postoje veřejnosti ke vzdělávání ve vlastní zemi. Tento postoj pak umožňuje vzdělávací systém v zemi hodnotit a ovlivňovat.

Srovnávání vzdělávacích systémů v různých zemích umožňuje předávání poznatků o vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi. Tento transfer poznatků vystihl Průcha (2006) pregnančně: „Učit se ze zkušeností jiných“. Toto praktické využívání poznatků z jiných vzdělávacích systémů pojmenoval německý komparativista J.Schriewer termínem intervenční komparativní pedagogika (Průcha, 2006).

Svým zaměřením se srovnávací pedagogika může jevit jako čistě teoretická disciplína, ale Brickman (cit.v Průcha 2006) upozorňuje na výrazné aplikační, k praxi zaměřené poslání. „Srovnávací pedagogika je analýza vzdělávacích systémů a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze

sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice“ (Brickman 1992, cit. v Průcha 2006).

Na základě výše nastíněných principů sleduje tato práce kromě obecných charakteristik zkoumaných vzdělávacích systémů a postavení školní geografie ve sledovaných zemích také jejich změny a to především zavádění národních kurikul na pozadí politických a hospodářských změn souvisejících s pádem železné opony.

Základní principy metodologie srovnávací pedagogiky formuluje Průcha (2006) v následujících bodech:

- teoretický výklad a objasnění fungování a tendencí vývoje sledovaných vzdělávacích systémů
- empirická deskripce tzn. dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů jako materiálu pro srovnávací analýzu
- aplikace kvantitativní procedury a kvalitativních metod
- aplikace komplexního přístupu
- vazby na jiné vědní obory

S ohledem na výše zmíněné principy je tato práce z metodologického hlediska převážně zaměřena na obsahovou analýzu klíčových dokumentů jednotlivých vzdělávacích systémů se zaměřením na výuku školního předmětu geografie. „Obsahovou analýzu chápeme jako výzkumnou techniku sloužící objektivnímu a systematickému kvantitativnímu popisu manifestního obsahu komunikace“ (Berelson 1952, s. 18). Podle Ferjenčíka (2000) je obsahová analýza skupinou různorodých metod soustředících se na rozbor písemných sdělení. Předmětem analýzy je tzv. univerzum, což může být jedna kniha nebo její část, řada článků nebo všechna čísla vybraného časopisu. Dále je třeba u obsahové analýzy definovat tzv. kategorii, což je rozdělení univerza podle smysluplných kritérií. Jako příklad uvádí Berelson (1952) rozdělení na kategorie „co bylo sděleno“ a „jak bylo sděleno“.

„Výstupem většiny obsahových analýz psaného materiálu jsou vývody a interpretace, opírající se o frekvenci výskytu zkoumaných jednotek v jednotlivých kategoriích. Podobně jako četnost výskytu určitých jednotek je možné zjišťovat a

kvantifikovat i množství prostoru věnovaného jednotlivým kategoriím“ (Ferjenčík 2000, s. 197).

Jako univerzum pro obsahovou analýzu této práce byla zvolena národní kurikula zkoumaných států a to na všech jejich úrovních. Dalšími předměty obsahové analýzy byly metodické příručky a v některých zemích i učebnice zeměpisu. Volba kategorií je pro tuto obsahovou analýzu problematická. Jako kvantitativní ukazatele je možno použít hodinové dotace jednotlivých školních předmětů a jejich porovnání s geografií, stejně jako porovnání hodinových dotací geografie mezi jednotlivými zeměmi. Kvalitativními ukazateli pak budou: zařazení předmětu geografie do systému vzdělávacích oborů, obecné pojetí a cíle předmětu geografie definované kurikulem, struktura a provázanost učiva na jednotlivých úrovních vzdělávání.

Výsledkem této obsahové analýzy je popis a srovnání koncepcí výuky geografie v Maďarsku, Polsku a na Slovensku na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) a vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3). Autor předpokládá čtenářovu znalost problematiky vzdělávacího systému, rámcového vzdělávacího programu a koncepce výuky geografie v České republice, proto vzdělávací systém a koncepce výuky geografie v České republice nejsou předmětem této práce. Pro lepší pochopení jednotlivých školských systémů, kurikulárních reforem a koncepcí výuky geografie se v textu objevují odkazy a porovnání s Českou republikou.

Tato práce volně navazuje na obsahový rozbor kurikulárních dokumentů Finska (Holečková 2008) z pohledu výuky geografie.

6 Koncepce geografie jako vzdělávacího předmětu

Školní předmět geografie vychází z vědního oboru geografie. Název geografie pochází z řeckých slov *geos* – zemský a *grafos* – psát, tedy disciplína popisující Zemi. Geografie je definována jako věda, jejíž objektem studia je krajinná sféra (Gardavský, Hampl 1982). V tomto objektu se pohybuje velká část vědních oborů, ale pouze geografie se pohybuje v celé krajinné sféře, ve všech jejích dílčích sférách. V dnešní době je geografie komplexní vědou, která stojí na pomezí společenských a přírodních věd. Předmětem zájmu této vědy je studium přírodní, společenské a hospodářské sféry Země. Geografie tak v dnešní době vytváří zcela specifickou a samostatnou vědní kategorii sociálněpřírodovědních oborů (Herink 2008). Stejně jako je geografie v systému vědních oborů nenahraditelným spojovacím článkem mezi přírodními, společenskovědními a technickými vědami, zastává podobnou integrační úlohu i geografie školní. Podobně jako věda má i školní geografie široký multidisciplinární záběr (Kühnlová 1997). Školní zeměpis tak do sebe integruje poznatky širokého záběru vědních oborů, pro které již není v systému školních předmětů konkrétní místo (Herink 2008). Stejně tak se školní geografie dostává na pomezí jiných školních předmětů. Proto je velmi obtížné školní geografii koncepčně zařadit do systému vzdělávacích oblastí. V českém školském systému je geografie formálně přiřazena k přírodovědným oborům, a to z důvodů zachování celistvosti předmětu a také proto, že se geografie jako věda vyučuje na přírodovědných fakultách. *„Geografie je předmět, který poskytuje lidem nezastupitelné základy vzdělání, jež jim umožní stát se aktivními občany odpovědnými za životní prostředí v současném i budoucím světě. Geografické vzdělání by mělo být zaměřeno na celkový rozvoj lidské společnosti a na respektování lidských práv a základních svobod“* (Mezinárodní charta geografického vzdělávání IGU 1992).

7 Školní geografie v období totality ve střední Evropě

Pro pochopení změn, ke kterým v důsledku zavádění školních kurikul v konceptu školní geografii dochází, se musíme vrátit ještě před rok 1989. Analýza způsobu výuky geografie před pádem železné opony nám umožní poznat výchozí pozici tohoto školního předmětu ještě před vlastními kurikulárními reformami. Geografie se až na malé odlišnosti popsané v jednotlivých kapitolách vyučovala ve všech totalitních státech střední Evropy stejně. To bylo dáno centralistickým působením Sovětského svazu na satelitní státy východního bloku. Cílem geografie v tomto období je v první řadě ideologicky působit na žáky, geografický obsah učiva se stává pouze zástupným prostředkem k realizaci prvořadého cíle (Horváth, Próbald 2003). Pojetí školní geografie v období totality však nebylo po celých 40 let jejího trvání stejné. Do jisté míry reflektovalo politické poměry v celém východním bloku a v menší míře také nové přístupy k pojetí geografie jako vědy. Nejtemnějším obdobím byla padesátá a šedesátá léta, kdy je školní geografie zcela podřízena kvůli komunistického režimu. Tyto tendence jsou patrné z učebních osnov geografie všech států východního bloku. Např. ve vzdělávacím zákonu NDR z roku 1965 se objevuje: „Všichni žáci musí dosáhnout pevného socialistického přesvědčení“ (Sperling 1977 cit. v Horváth, Próbald 2003, s. 142) nebo Maďarská didaktická příručka zeměpisu pro učitele základních škol vydaná roku 1951 doslova říká: „*Geografie je jedinečný ideologický předmět a mocná zbraň socialistického vzdělávání*“ (Horváth, Próbald 2003, s. 144). Na geografii stojící na pomezí společenských a sociálních věd je tak kladen nejširší záběr vzdělávacích cílů. Široká škála vzdělávacích cílů se odráží v dílčích částech školní geografie. V rámci fyzické geografie se žáci mimo jiné dozvídají, že člověk je schopen ovládnout přírodu. Ve východoněmeckých učebních osnovách zeměpisu z roku 1965 je doslova řečeno: „Socialistická společnost neustále zvyšuje kontrolu nad přírodními ději na Zemi.“ Z polských osnov zeměpisu z roku 1970 se dozvídáme, že: „Socialistická společnost musí využít každý dostupný prostředek k plánované proměně přírodního prostředí Země“ (Próbald, Horváth 2003, s. 142). V regionální geografii je kladen důraz především na popis států východního bloku s důrazem na jejich výkonné hospodářství. Nepoměrně menší prostor je věnován západnímu bloku, podávané

informace jsou zkreslené a obrazový doprovod v učebnicích je neaktuální. Nejméně prostoru je věnováno sociální geografii, kde je výuka omezena na politický a hospodářský zeměpis. Politický zeměpis vyzdvihuje zásluhy socialismu a jeho globální solidaritu se zaostalými státy. Školní geografie tak leptá hranice mezi státy uvnitř socialistického tábora. Smyslem výuky hospodářského zeměpisu je zdůraznění převahy plánovaného hospodářství nad tržním. Dogmatická nadvláda Socialistického svazu nad světovým hospodářstvím je podložena přehlednými tabulkami produkce jednotlivých komodit. Naplňováním výše uvedeným cílům je podřízena vlastní organizace výuky geografie. Hodinové dotace jsou naddimenzované. Učební osnovy jsou pevně dané a spolu s učebnicemi vytvářejí systém, ve kterém mají učitelé minimální možnost vlastní invence. Tento systém navíc umožňuje snadnou kontrolu naplňování časově tematických plánů. V metodách realizace vlastních vyučovacích hodin dominuje frontální výuka. Učitelé zpravidla preferují holá fakta a velké množství požadovaných informací je na úkor znalosti souvislostí. Fyzická geografie je oddělena od sociální a spojuje je jen název předmětu. Silné ideologické záměry v prvních desetiletích totality poznamenaly důvěryhodnost a poškodily veřejný obraz geografie jako vědy i jako školního předmětu. V sedmdesátých a osmdesátých letech dochází ve většině středoevropských států k reformám školních osnov, ideologické cíle jsou pozvolna opuštěny a nahrazeny objektivnějším viděním světa, objevuje se vliv pozitivistické geografie a důraz je kladen na nomotetický přístup.

8 Maďarsko

8.1 Úvod do problematiky

Problematika kurikulární reformy školství v Maďarsku je ze všech sledovaných států nejrozsáhlejší a to ze tří hlavních důvodů. Tím prvním důvodem je, že Maďarsko jako první z postkomunistických států odstartovalo kurikulární reformy školství již v roce 1995 a stalo se pro ostatní sledované státy do jisté míry vzorem. Druhým důvodem je, vzhledem k brzkému počátku školských reforem, existence dokonce dvou různých školských kurikul.

Třetím důvodem a to ryze geografickým je zcela ojedinělé řešení problematiké otázky zařazení geografie do systému vzdělávacích oblastí, kdy po dlouhých debatách, zda geografie patří k přírodním či sociálním vědám, byla vytvořena samostatná vzdělávací oblast: *Naše Země a naše prostředí*, která obsahuje jediný školní předmět – Geografie.

Otázkou maďarské kurikulární reformy školství se zaměřením na geografii se zabývali maďarští geografové: G. Horváth, F. Probáld (2003), A. Nemerkenyi (2003). V českém jazyce byla k této problematice napsána pouze studie J. Herinka (2009). Autor vychází z práce A. Nemerkenyi (2003). Nutno dodat, že obě studie překvapivě dochází v hodnocení vlivu reforem na koncepci geografie k různým závěrům. Obě tyto studie však končí stavem v roce 2002, dále můžeme informace čerpat pouze z úředních dokumentů a metodických materiálů Maďarského ministerstva školství a z výročních zpráv instituce Eurydice.

8.2 Struktura současného maďarského školského systému

Maďarské školství je řízeno Ministerstvem školství a kultury (maďarsky Oktatási és Kulturális Minisztérium). Ministerstvo školství a kultury přímo odpovídá pouze za centrální řízení veřejného a vysokého školství. Veřejné základní a střední školy jsou v kompetenci regionálních samospráv. Soukromé a církevní školy musejí odpovídat platným zákonům, jejich provoz je však zcela v kompetenci jejich zřizovatelů. Zřizovatelem veřejných mateřských a základních škol jsou obce. Obce respektive městské části odpovídají za financování a organizaci jimi zřízených škol a jmenují ředitele a schvalují Místní školní kurikula jednotlivých škol. Pokud je obec příliš malá, odpovídá za výše zmíněné státní notář. Zřizovatelem středních škol jsou v Maďarsku župy (NUTS 3). Jejich kompetence jsou přibližně stejné jako u obcí. Zřizovatelem vysokých škol je Ministerstvo školství a kultury a parlament.

Stupně škol v Maďarsku odpovídají od r. 2003 standardu Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED viz tab. 1. Na nejnižším stupni ISCED 0 – předprimární vzdělávání jsou mateřské školy (Óvodák). Mateřské školy navštěvují děti ve věku 3-6 let. První dva roky docházky jsou zcela dobrovolné, třetí rok je pro všechny děti povinný. Důvodem je selekce dětí připravených na další stupeň vzdělávání. Cílem mateřských škol je příprava dětí na život ve větší sociální skupině a rozvoj jejich dovedností a schopností nutných k vzdělávání. Veřejné mateřské školy jsou v Maďarsku bezplatné. Další stupeň ISCED 1 – primární vzdělávání je první stupeň základní školy (Általános iskola – alsó tagozat). Ten trvá čtyři roky. Děti jsou na veřejné základní školy přijímány bezplatně, nutné je pouze osvědčení o absolvování posledního roku mateřské školy. Na první stupeň základní školy navazuje druhý stupeň ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání. To může být realizováno buď na druhém stupni základní školy (Általános iskola – felső tagozat) nebo v nižších ročnících víceletého gymnázia (Tobbeves gimnázium). V prvním případě přecházejí žáci z prvního na druhý stupeň automaticky. Druhý stupeň základní školy trvá čtyři roky, není zakončen závěrečnou zkouškou a žáci nedostávají výstupní vysvědčení. Absolvování prvního až osmého ročníku základní školy je v Maďarsku povinné. Na některých základních školách jsou zřízeny speciální třídy v devátém a desátém ročníku. Tyto ročníky nejsou povinné, ale

zabezpečují odborné vzdělání méně nadaných žáků, kteří nemají ambice na studium střední školy. Následující stupeň ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání probíhá na různých typech středních škol. Všeobecné vzdělání poskytují gymnázia, jak již bylo zmíněno, mohou být i víceletá tzn. osmi a šestiletá. Veřejná gymnázia jsou v Maďarsku bezplatná a k přijetí ke studiu stačí úspěšné složení přijímacích zkoušek. Klasifikace je na gymnáziích shodná se základními školami. Klasifikace probíhá na stupnici 5-1.

- 5 – výborně (kiválóan megfelel)
- 4 – dobře (jól megfelelt)
- 3 – uspokojivě (közepesen megfelelt)
- 2 – přijatelně (megfelelt)
- 1 – nedostatečně (nem felelt meg)

Klasifikace probíhá průběžně, v pololetí a na konci školního roku dostávají žáci výsledné známky z každého absolvovaného předmětu. O výsledných známkách na konci školního roku rozhoduje pedagogická rada. Pro postup do dalšího ročníku je třeba hodnocení v každém předmětu minimálně „přijatelně“. Studium na gymnáziu je zakončeno maturitní zkouškou (érettségi vizsga) před komisí složenou z pedagogů školy a jednoho zástupce zřizovatele. Maturitní zkoušku lze složit ve dvou úrovních – základní, pokročilá. Maturitní zkouška sestává z pěti předmětů, z nichž dva jsou volitelné a je mezi nimi i geografie. Zkouška probíhá písemnou i ústní formou. Dalším typem středních škol jsou školy odborného vzdělávání (Szakközépiskola). Studium je bezplatné, probíhá čtyři až pět let a je rovněž zakončeno maturitní zkouškou. Na rozdíl od gymnázia maturitní zkouška obsahuje i praktickou zkoušku z odborného předmětu. Odborné studium bez maturity je realizováno na profesních školách (Szakiskola), podmínkou k přijetí je ukončené základní vzdělání a dobrý zdravotní stav. Učební obory jsou dvou až tříleté. Studium se skládá z teoretické a praktické výuky. Na rozdíl od klasifikace na jiných středních školách jsou zde studenti hodnoceni také z praktických příprav. Absolvování

profesní školy je zakončeno odbornou zkouškou skládající se z teoretické a praktické části. Absolventi získávají celostátně uznávané osvědčení. Na středoškolské vzdělání navazuje postsekundární vzdělávání – ISCED 4. To je v Maďarsku realizováno jedno až tříletým neuniverzitním studiem, které většinou nabízí zvýšení kvalifikace na již absolvovaném středoškolském základu. Nejvyšším stupněm vzdělání je terciární vzdělání ISCED 5/6. Vzdělávání probíhá na vysokých školách (főiskola) nebo univerzitách (egyetem). Nižší terciární vzdělání trvá čtyři až šest let. Je zakončeno obhajobou závěrečné práce a složením státní zkoušky. Absolvent obvykle získává titul Bc. Resp. Mgr.. Pokračováním nižšího terciárního vzdělávání je vyšší terciární vzdělání. Trvá tři roky, je zakončeno doktorskou zkouškou a absolvent získává titul PhD.

Pedagogové na všech typech veřejných škol jsou jako státní zaměstnanci povinni dalšího vzdělávání a každý sedmý rok musejí skládat zkoušku z odbornosti. Nezbytným předpokladem pro výkon práce pedagoga na všech stupních škol vyjma mateřských je ukončené terciární vzdělání. Učitelé zajišťující primární vzdělání nemají specializaci na konkrétní předměty, mají všeobecné pedagogické vzdělání a jsou přiřazováni ke třídám. Sekundární vzdělávání je zajištěno pedagogy se specializací na konkrétní předměty. Praktické vzdělávání na odborných školách mohou vykonávat i nepedagogové s podmínkou minimální pětileté praxe v oboru. V terciárním vzdělávání mohou působit absolventi vysokých škol a univerzit i bez pedagogického vzdělání. Častým jevem je rok tzv. vědecké dovolené pro zvýšení výzkumné a vědecké činnosti.

Tabulka 1: přehled jednotlivých typů Maďarských škol dle standardu ISCED

Přehled jednotlivých typů škol dle kódového značení ISCED				
označení ISCED	úroveň	český název školy	maďarský název školy	Délka v letech
ISCED 0	předprimární vzdělávání	mateřské školy	Óvodák	3
ISCED 1	primární vzdělávání	první stupeň základní školy	Általános iskola – alsó tagozat	4
ISCED 2	nižší sekundární vzdělávání	druhý stupeň základní školy	Általános iskola – felső tagozat	4
		víceleté gymnázium	Tobbeves gimnázium	6/8
ISCED 3	vyšší sekundární vzdělávání	víceleté gymnázium	Tobbeves gimnázium	6/8
		gymnázium	gimnázium	4
		školy odborného vzdělávání	Szakközépiskola	4-5
		profesní škola	Szakiskola	2-3
ISCED 4	postsekundární vzdělávání	školy odborného vzdělávání	Szakközépiskola	1-2
ISCED 5	nižší terciální vzdělávání	vysoká škola	főiskola	4-6
		univerzita	egyetem	4-6
ISCED 6	vyšší terciální vzdělávání	vysoká škola	főiskola	2-3
		univerzita	egyetem	2-3

Zdroj: Eurybase 2006/07

8.3 Posttotalitní kurikulární reformy školství

Pád totality v Maďarsku podobně jako v ostatních sovětských satelitech odstartoval bouřlivé politické a společenské změny. Tyto změny se bytostně dotkly především školství, kde již nemohl systém totalitních centralizovaných osnov obstát požadavkům rychle vznikající nové maďarské demokratické společnosti. „*Pád komunistického režimu v roce 1989-1990 rozčeřil klidné vody maďarského vzdělávacího systému, který byl již celá desetiletí zcela bez pohybu*“ (Nemerkényi 2003 s. 155). Reforma maďarského školského systému se tak dostává na seznam priorit první demokratické vlády vzešlé z voleb roku 1990. Základním požadavkem kladeným na nový koncept vzdělávacích programů bylo vytvořit namísto dřívějších jednotných učebních osnov nové víceúrovňové kurikulum. Na nejvyšší celostátní úrovni mělo stát tzv. Národní kurikulum. Národní kurikulum mělo stanovit základy kulturních požadavků, cíle a základní principy celého vzdělávacího systému poskytujícího podklad pro jednotlivé školy. Národní kurikulum mělo také načrtnout v hierarchii nižší lokální kurikula, která již měla plně respektovat regionální odlišnosti a zaměření konkrétních škol. Na nejnižší úrovni tohoto víceúrovňového vzdělávacího programu měly stát jednotlivé předmětové osnovy, ty měly rozsahem učiva do určité míry vycházet ze starých totalitních osnov. Po několika letech příprav a veřejných debat bylo víceúrovňové kurikulum schváleno vládou a parlamentem v souladu s dokumentem Education Act v říjnu 1995 pod názvem Nemzeti Alaptanterv (česky národní kurikulum dále jen NAT). Oproti velmi obecnému konceptu byl schválený dokument již striktněji hierarchizován a obsahoval závazné dokumenty. Na nejvyšší celostátní úrovni stojí stejně jako v konceptu Národní kurikulum (v maďarštině: Nemzeti Alaptanterv), které dává název celé kurikulární reformě. Národní kurikulum lze zhruba přirovnat k českému rámcovému vzdělávacímu programu (dále jen RVP). Národní kurikulum je z hlediska legislativy nejvyšším zákonem stanoveným dokumentem, který jasně vymezuje základní principy a národní cíle veřejného vzdělávání, definuje hlavní oblasti vzdělávacího obsahu s ohledem na jednotlivé stupně veřejného vzdělávání. Oproti učebním plánům z roku 1978 však nechává školám určitou autonomii ve volbě vlastního vzdělávacího obsahu.

Národní kurikulum vymezuje následující klíčové dovednosti a kompetence podstatné pro vzdělávání žáků (Herink 2009):

- komunikovat
- rozhodovat
- dodržovat pravidla
- zaměřit se na podstatu věcí
- organizovat si život
- spolupracovat
- řešit problémy
- kriticky myslet a získávat informace.

Jak uvádí Herink (2009): „Tyto dovednosti, respektive kompetence, mají být vzájemně provázány a na úrovni Místních školních kurikul vytvářet tzv. kompetenční mapu. Vzhledem ke komplexnosti kompetencí, jichž mají žáci dosahovat a s ohledem na prudký rozvoj vědy a technologií, Národní kurikulum zdůrazňuje nutnost vytvářet ve výuce mezipředmětové vazby a případně také nové předměty. Zohledněny by přitom měly být žákovské zkušenosti a zájmy, které jsou jednou z podmínek kvalitního vzdělávání“.

Na Národní kurikulum navazuje tzv. Rámcové kurikulum, které již podrobněji rozpracovává obecné myšlenky Národního kurikula. Učivo rozděluje do vzdělávacích oblastí nebo bloků. Z jejich obsahu mohou školy vytvořit různé samostatné předměty, nebo se držet systému ucelených vzdělávacích oblastí. V obou případech definuje Rámcové kurikulum každému předmětu respektive vzdělávací oblasti průřezová témata. Průřezová témata jsou závazným prvkem tohoto dokumentu a školy je musí do svých osnov zahrnout. Zde lze opět spatřit podobnost s českým RVP. Národní a Rámcové kurikulum slouží jako podklad při tvorbě učebnic a jiných didaktických pomůcek, stejně tak z nich vycházejí tvůrci různých typů zkoušek a evaluačních nástrojů.

Na nejnižší úrovni v hierarchii NAT stojí Místní školní kurikulum, které by mělo odpovídat specifickým požadavkům jednotlivých škol, jako je zaměření školy a její příslušnost k určitému kulturnímu regionu. Školy mají tři možnosti, jakým způsobem mohou Místní školní kurikulum vytvořit (Nemerkényi 2003).:

- 1) Škola může bez jakýchkoliv úprav převzít Rámcové kurikulum.
- 2) Škola může vytvořit vlastní kurikulum z jiných již existujících Místních školních kurikul.
- 3) Škola může vytvořit své vlastní Místní školní kurikulum dle specifických požadavků školy. Musí však vycházet z Rámcového kurikula.

Místní školní kurikulum se po schválení vedením školy a zřizovatelem školy stává pro školu závazným dokumentem. Místní školní kurikulum nelze v průběhu školního roku měnit, lze jej pouze upravovat pro nadcházející školní rok. Tyto úpravy se však nesmějí dotknout již započatého výukového cyklu. Jestliže například podle Místního školního kurikula má být v 7. ročníku probrána určitá látka a v průběhu roku se s ohledem na hodinovou dotaci zjistí, že probrat učivo v tomto rozsahu není možné, může škola Místní školní kurikulum pro nadcházející školní rok aktualizovat a část učiva přesunout do 8. ročníku. Změny se však budou týkat až žáků následujícího 7. ročníku. Místní školní kurikulum se nejvíce podobá českému školnímu vzdělávacímu programu (Dále jen ČŠVP).

NAT dává školám nejen možnost sestavit si Místní školní kurikulum, ale umožňuje školám daleko liberálněji organizovat výuku (Nemerkényi 2003):

- 1) Místo klasického systému osmi let základního vzdělání a čtyř let středoškolského studia na různých typech škol, který v Maďarsku před .rokem 1989 převládal, umožňuje NAT organizovat výuku i jinými systémy. NAT pouze stanovuje minimální délku povinné školní docházky na 8 let. Je tedy možné splnit základní školní docházku na již nižším stupni střední školy. Jsou tedy možné systémy 8+4, 6+6, 4+8. V praxi tato změna znamená přímé uspořádání osnov, tzn., že látka jednou v osnovách obsažená se již na následujících stupních neobjevuje. Obdobným modelem jsou v ČR víceletá

gymnázia, která však ve svých osnovách respektive ŠVP oddělují učivo 2. a 3. stupně.

- 2) NAT definuje pouze minimální obsah požadavků pro všechny typy škol, což pokrývá pouze zhruba 70-80 % rozvrhu. Zbytek volného prostoru v rozvrhu si mohou školy libovolně rozvrhnout.
- 3) NAT rozděluje obsah požadavků do dvouletých cyklů, čímž NAT pouze vymezuje, co má být probráno na konci 6., 8. a 10. ročníku. Žáci, kteří v průběhu dvouletého cyklu mění školu, se tak případně dostávají do vážných problémů s navázáním učiva.

Takto definované a členěné NAT se stává předmětem debat i po jeho schválení levicovou vládou Gyuli Horna roku 1995. V platnost mělo vstoupit s ohledem na přípravu Místních školních kurikul až od školního roku 1998/1999. V červenci 1998 však dochází ke změně vlády a nová pravicová vláda Victora Orbána po přezkoumání NAT jej s ohledem na jeho přílišnou obecnost stahuje. Dochází tak k paradoxní situaci, kdy některé školy již začínají podle NAT vyučovat a jiné se stále drží osnov z roku 1978. Orbánova vláda se snaží vzniklou situaci napravit v roce 2000 vydáním tzv. Generálního kurikula (dále jen v češtině Všeobecné kurikulum).

Všeobecné kurikulum podobně jako NAT neurčuje pevně tematické ani časové rámce. Stanovuje pouze minimální čas, který má být věnován výuce konkrétního předmětu. Oproti NAT přináší některé zásadní změny (Nemerkényi 2003).

- 1) Zvýhodňuje zavedený systém 8 let základního vzdělání + 4 roky středoškolského studia oproti systémům 6+6 a 4+8 zrušením přímého uspořádání osnov. To je nahrazeno tzv. spirálovým upořádáním, které odděluje základní a střední stupeň vzdělání.
- 2) Ruší systém vzdělávacích oblastí a bloků, které jsou nahrazeny jednotlivými konkrétními předměty.

- 3) Požadavky již nejsou stanoveny do dvouletých cyklů, ale jsou rozepsány pro každý jednotlivý ročník. Jako výchozí časově - tematický vzor jsou brány osnovy z roku 1978.

Všeobecné kurikulum vstupuje v platnost ve školním roce 2000/2001 s doporučením, aby bylo po čtyřech letech přezkoumáno a s ohledem na nedostatky aktualizováno. K tomu však již nedošlo, v květnu 2002 je totiž Orbánova pravicová vláda po prohraných parlamentních volbách nahrazena levicovou vládou socialisty Ference Gyurcsányho. Tato vláda uznává dřívější NAT a Všeobecné kurikulum již přestává být závazné. Gyurcsányho vláda doporučuje školám začít od školního roku 2002/2003 vyučovat ve všech ročnících podle NAT a zároveň ve spolupráci s výzkumným pedagogickým ústavem provádí aktualizaci NAT. Ta je hotova již v létě 2003 a tzv. nový NAT 2003 je do praxe zaveden od školního roku 2004/2005. Zavádění probíhalo vzestupně od prvních tříd základních škol a po dvouleté evaluaci je plánována další aktualizace. Nový NAT 2003 obsahoval změny na všech úrovních kurikula (Herink 2009):

1. Národní kurikulum
2. Rámcové kurikulum, respektive Akreditované rámcové kurikulum
3. Místní školní kurikulum

Na úrovni národního kurikula se změny dotýkaly především implementace tohoto dokumentu podle kritérií OECD do rámce EU. Jednalo se tedy o úpravy, aby Nové NAT 2003 vyhovovalo mimo jiné požadavkům Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED, jak po obsahové stránce, tak i strukturou dokumentu. S ohledem na nové trendy ve veřejném vzdělávání v zemích EU byly do národního kurikula zařazeny nové požadavky (Herink 2009):

- aplikace informačních technologií ve výchovně vzdělávacím procesu (využití ICT žáky i učiteli)
- zkvalitnění výuky cizích jazyků
- zvýšení úrovně odborného vzdělávání

- zařazení spotřebitelské výchovy do vzdělávacích oblastí
- zařazení výchovy ke zdraví do vzdělávacích oblastí
- zvětšení prostoru pro environmentální vzdělávání
- zavedení systému evaluace a hodnocení výuky

Školní předměty jsou organizovány podle zaměření do vzdělávacích oblastí, kterým je pro každý druh školy přiřazena procentuální hodinová dotace. Hodinová dotace není vyjádřena konkrétním číslem nýbrž intervalem. Přerozdělení těchto hodinových dotací je na libovůli škol, které musí dodržet předepsané minimum respektive maximum. Vyučování je na základních školách členěno do následujících vzdělávacích oblastí (podle NAT):

- Maďarský jazyk a literatura
- Cizí jazyky
- Matematika
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Naše Země a naše prostředí
- Umění
- Informační technologie
- Praktické dovednosti
- Duševní a tělesná cvičení

Největších změn však doznalo Rámcové kurikulum. Dochází k celkové změně konceptu tohoto dokumentu, která se odráží i na změně názvu celého dokumentu. Po aktualizaci NAT roku 2003 se jeho název mění z Rámcového kurikula na Akreditované rámcové kurikulum. Hlavní odlišností je změna významu tohoto

dokumentu. Akreditované rámcové kurikulum již není v žádném ohledu pro školy závazné. Hlavním cílem tohoto dokumentu je poskytnutí nejen odborné pomoci pro školy při hlubším pochopení NAT 2003, ale i při tvorbě Místních školních kurikul. Nejedná se však o prostý vzorový učební plán s jasně vymezenými, závaznými průřezovými tématy, ale o set učebních osnov vytvořených předními odborníky ve spolupráci s učiteli. Tento set je tvořen několika desítkami učebních plánů pro různé druhy škol, především pro školy střední. Školy mohou učební plány bez úprav přijmout nebo provést potřebné změny. Zajímavostí je také jakási zpětná vazba od škol, kdy z již hotového Místního školního kurikula může po přezkoumání odbornou komisí vzniknout učební plán zařazený do setů Akreditovaného rámcového kurikula. Akreditované rámcové kurikulum tak obsahuje následující nezávazná doporučení k tvorbě Místních školních kurikul (Eurydice 2007):

- vzdělávací cíle
- hodinové dotace v rámci vzdělávacích oblastí
- průřezová témata
- požadavky ke konkrétním předmětům

Existují však některá doporučení obsažená v Akreditovaném rámcovém kurikulu, která je nutné při tvorbě Místních školních kurikul striktně dodržovat. V tomto případě přesto nelze hovořit o závaznosti Akreditovaného rámcového kurikula, ale o omezeních vyplývajících z nařízení Národního kurikula rozpracovaných v Akreditovaném rámcovém kurikulu. Jedná se o tato doporučení (Eurydice 2007):

- splnění obecných podmínek NAT 2003
- dodržení intervalu hodinových dotací na jednotlivé předměty respektive vzdělávací oblasti předepsaných NAT 2003
- respektování zařazení konkrétních předmětů do jednotlivých vzdělávacích oblastí
- respektování vzdělávacích cílů pro konkrétní věkové skupiny

Místní školní kurikulum doznalo změny pouze v oblastech metodiky jeho tvorby, které jsou popsány v předchozím odstavci. Nadále tak zůstává Místní školní kurikulum jako závazný dokument, které jednotlivé školy schvalují a kterým se v průběhu školního roku řídí. Podle informací Maďarského ministerstva školství, si ve školním roce 2005/2006 pouze 10 % škol vytvářelo svá vlastní Místní školní kurikula, zatímco zbytek přebíral již hotová kurikula z Akreditovaného rámcového kurikula.

Ve školním roce 2006/2007 dochází k nové revizi NAT 2003, oproti předchozí revizi jsou změny velmi malé. Jedná se pouze o doplnění klíčových kompetencí o novou kompetenci s názvem „*Společné hodnoty ve výuce-vzdělávání*.“ Tato kompetence má s ohledem na nedávný vstup Maďarska do EU zdůraznit proces začlenění Maďarska do vzdělávacího rámce EU (Eurydice 2007). Po této aktualizaci dostává Maďarské národní kurikulum nové označení NAT 2007. U NAT 2007 se počítalo s evaluací po dvou letech, tj. v roce 2009. V době shromažďování podkladů k této práci nebyly žádné informace o této evaluaci dostupné.

8.4 Postavení školní geografie v maďarském vzdělávacím systému

Postavení geografie v maďarském totalitním školství se na první pohled ničím nelišilo od ostatních sledovaných států. Geografie byla podobně jako v ostatních komunistických státech poznamenána ideologickým balastem. Maďarská didaktická příručka zeměpisu pro učitele základních škol vydaná roku 1951 doslova říká: „*Geografie je jedinečný ideologický předmět a mocná zbraň socialistického vzdělávání*“ (Horváth, Próbald 2003 s. 144). Právě potřebám komunistické ideologie byly utvářeny maďarské školní osnovy, ve kterých můžeme dnes už s úsměvem číst: „*Geografie jako školní předmět má vést k pevnému přesvědčení, že využívání celé planety Země v zájmu lidstva je možné pouze pod socialistickým a komunistickým vedením. Proto výuka geografie tak podstatně přispívá*

k přesvědčení, že vítězství komunismu nad kapitalismem je nevyhnutelné“ (Horváth, Próbald, 2003 s. 143).

Vysokým ideologickým požadavkům na geografii, jako na školní předmět, odpovídaly podobně jako v ostatních komunistických státech i štědré hodinové dotace. Zde se však dostáváme od obecných prvků k určitým specifickým majícím logický základ v historických událostech 20. století. Jak již bylo v předchozích kapitolách zmíněno, měla totalitní školní geografie mimo jiné také bourat národnostní rozpory uvnitř východního bloku a budovat v žácích obraz jednotného socialistického tábora. V případě Maďarska, které na rozdíl od ostatních sledovaných států nepatřilo mezi vítěze II. světové války a mělo tudíž řadu nevyjasněných sporů se svými rovněž socialistickými sousedy, se tento úkol jevil jako problematický. Dalším těžko proveditelným úkolem, před kterým stála maďarská totalitní školní geografie, byla ve východním bloku rozšířená aplikace Sovětského svazu jako dogmatického vzoru úspěšného socialistického státu. Sovětský svaz však po krvavé Maďarské revoluci roku 1956 budil v maďarském obyvatelstvu spíše nenávist než respekt (obdobnou paralelu můžeme vidět i v ČSSR po roce 1968). Díky výše uvedeným faktorům se mohla maďarská totalitní školní geografie do jisté míry odklonit od sovětských modelů centralisticky aplikovaných po celém východním bloku (Horváth, Próbald 2003). Hmatatelným důsledkem těchto odlišností byly nejen vyšší hodinové dotace než v ostatních sledovaných státech, ale i relativně větší možnost invence tvůrců učebních osnov. Ta se nejvíce začala projevovat v posledních 15 letech totality, mimo jiné začleněním předmětu podobného dnešní ekologii do školních osnov, již v roce 1978, tedy nejdříve v celém východním bloku. K poslední velké změně učebních osnov před pádem totalitního režimu v Maďarsku dochází právě ve zmiňovaném roce 1978, v maďarské literatuře bývá tato změna označovaná jako zavedení školního kurikula. Reforma učebních osnov z roku 1978 byla pomyslným vrcholem maďarského totalitního školství a zároveň výchozím bodem pro posttotalitní kurikulární reformy. Je tedy důležité seznámit se v několika bodech, co tato změna přinesla (Nemerkenyi 2003):

- Zúžení výuky geografie na VI. – VIII. ročník základní školy, při hodinové dotaci 2 hodiny týdně.
- Nahrazení geografie v V. ročníku základní školy předmětem: „Environmentální vzdělávání“, což byl předmět na pomezí geografie a biologie, nesoucí základy dnešní ekologie.
- Zúžení výuky geografie na I. – II. ročník na všech typech středních škol, při hodinové dotaci 3 respektive 2 hodiny týdně.
- Rozvržení učiva podle ročníků:
 - VI. ročník ZŠ - geografie Evropy
 - VII. ročník ZŠ - geografie ostatních světadílů
 - VIII. ročník ZŠ - geografie Maďarska a základy astronomie
 - I. ročník SŠ - fyzická geografie a základy sociální geografie
 - II. ročník SŠ - regionální geografie světa a geografie Maďarska

Podle výše uvedených osnov z roku 1978 se v Maďarsku učilo až do zavedení národní kurikulární reformy v roce 1998 a v některých školách ojediněle až do zavedení všeobecného kurikula roku 2000. V posttotalitním období prošla školní geografie mnoha pozitivními i negativními změnami. Na jedné straně se oprostila od ideologického podtextu a získala jedinečné místo mezi vzdělávacími oblastmi v NAT. Na straně druhé došlo k velkému snížení hodinových dotací a ke zprůtrhání mezipředmětových vazeb zejména s přírodními vědami (Nemerkényi 2003). Tento těžko zhodnotitelný stav současné maďarské školní geografie je důsledkem obtížně se rodícího kurikula. Koncepce kurikula se měnila podle politické situace v zemi, což negativně ovlivňovalo průběh reformy. Změny vlád několikrát vedly k zrušení připravovaných nebo započatých reforem a jejich tvůrci tak byli připraveni o možnost zhodnocení výsledků své práce (Nemerkényi 2003). Právě absence zpětné vazby tvůrcům se nejvíce projevila v oblastech, kde byla očekávána největší změna. Bez nadsázky můžeme tvrdit, že školní geografie do jedné z těchto oblastí bezesporu patřila. Již na počátku reforem v první polovině devadesátých let stáli

tvůrci původního NAT před otázkou, do které z nově vytvořených vzdělávacích oblastí školní geografii zařadit. Volba vzdělávací oblasti Člověk a příroda by geografii zařadila mezi přírodovědné předměty. Naproti tomu volba vzdělávací oblasti Člověk a společnost by zase geografii přiřadila do skupiny společenských předmětů. Tvůrci NAT se tak nechtěně dotkli základního dilematu geografie jako vědy. Jejich bezradnost málem vyústila v rozdělení geografie na část fyzicko-geografickou, která zaměřením spadala do přírodních věd a na část socio-geografickou inklinující ke společenským vědám (Nemerkenyi 2003). Ani toto schizma by však otázku se zařazením geografie uspokojivě nevyřešilo. Zůstávala tu stále ještě regionální geografie, která je průnikem těchto geografických disciplín. Po usilovných debatách odborných geografů, didaktiků geografie, ale i učitelů z praxe bylo navrženo vytvoření vzdělávací oblasti Naše Země-naše prostředí. Tato vzdělávací oblast obsahovala pouze školní předmět geografie. Vzdělávací oblast Naše Země se v několika tématech obsahově přibližoval vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Jelikož bylo snahou NAT vytvořením mezipředmětových vazeb ušetřit na vyučovacích hodinách a neprobírat v jednom předmětu to, co bylo probráno v předmětu jiném, přichází geografie o část hodin ve prospěch oblasti Člověk a příroda. Ve výsledku to znamenalo zařazení geografie pouze do posledních dvou ročníků ZŠ a prvních dvou ročníků školy střední. To představovalo ztrátu jednoho školního roku oproti původním osnovám z r. 1978 (Herink 2009). Samotná hodinová dotace se pohybovala mezi čtyřmi až sedmi procenty z celkové časové dotace pro školní rok. Není nepodstatné, že NAT takto omezil pouze vzdělávací oblast Naše Země-naše prostředí. Na druhém stupni měla být během dvou let probrána následující témata (Nemerkenyi 2003):

- regionální zeměpis světa
- země a okolní planety
- fyzicko-geografické sféry Země
- zonalita Země

Na středních školách měla být probrána následující témata (Nemerkenyi 2003):

- regionální geografie Maďarska
- sociální geografie
- geografie obyvatelstva a sídel
- ekonomická geografie
- globalizace
- ochrana životního prostředí

Nízká hodinová dotace na zvládnutí takto obsáhlé látky však není jediným problémem. NAT nemá, na rozdíl od učebních osnov z roku 1978, propracovanou časovou návaznost na ostatní předměty. Učitelé geografie tak stáli před obtížně splnitelnými úkoly jako například, aby v rámci výkladu planetární geografie doplňovali dosud neprobrané učivo z fyziky, které bylo nutné pro pochopení probírané látky. To vše při nižší hodinové dotaci. Rovněž byl ztížen výklad ekonomického zeměpisu. Nízký věk žáků byl velkou překážkou pro pochopení fungování burzy a finančních problémů světa. Jedinou výhodu spatřuje Nemerkenyi (2003) v povinnosti zařazení geografie do prvního a druhého ročníku všech typů středních škol, tedy i odborných. Výše popsáný stav vedl k protestům geografů, které nepřinesly hmatatelné výsledky. Protestující geografové poukazovali na malý prostor k probrání následujících důležitých geografických témat (Nemerkenyi 2003):

- evropská integrace
- globalizace
- životní prostředí
- národní identita

Změny k lepšímu byly mezi geografy očekávány po zavedení Všeobecného kurikula, které bylo strukturováno podle předmětů. Očekávání však byla marná.

Hodinová dotace se nezměnila k lepšímu, naopak. Namísto jedné až dvou hodin týdně, jak bylo předepsáno v NAT, činila nyní hodinová dotace pevných jeden a půl hodiny týdně. Hodinová dotace, jak ukazují tabulky 2 a 3, nikdy nebyla horší (Nemerkenyi 2003).

Tabulka 2: Změny hodinových dotací výuky geografie na základních školách v Maďarsku v posledních 60. letech

	1950	1962	1978	1998	2000	2003
základní škola						
V. ročník	4	2	0	0	0	0
VI. ročník	4	2	2	0	0	0
VII. Ročník	3	2	2	1-2	1,5	1-2
VIII. Ročník	0	2	2	1-2	1,5	1-2

Zdroj: NEMERKÉNYI, A. The Status of Geography in the Hungarian Education System, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 12, No. 2, 2003

Tabulka 3: Změny hodinových dotací výuky geografie na středních školách v Maďarsku v posledních 60. letech

	1950	1962	1978	1998	2000	2003
střední škola						
I. Ročník	3	2	3	1-2	2	1-2
II. Ročník	3	3	2	1-2	2	1-2
III. Ročník	3	0	0	0	0	0
IV. Ročník	0	0	0	0	0	0

Zdroj: NEMERKÉNYI, A. The Status of Geography in the Hungarian Education System, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 12, No. 2, 2003

Ostatním předmětům se snižuje hodinová dotace v průměru o 12-14 %, zatímco u geografie jde o 40 %. Geografie tak získává mezi ostatními školními předměty zcela podřadnou úlohu (Nemerkenyi 2003), jak dokazuje tabulka 4 a 5.

Tabulka 4: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky na maďarských základních školách podle Všeobecného kurikula

	ročník				celkem
	V.	VI.	VII.	VIII.	
Maďarský jazyk a literatura	4	4	4	4	16
Historie	2	2	2	2	8
Cizí jazyk	3	3	3	3	12
Matematika	4	3	3	3	13
Informatika	0	0	1	1	2
Příroda	2	2	0	0	4
Fyzika	0	0	2	1,5	3,5
Biologie	0	0	1,5	2	3,5
Chemie	0	0	1,5	1,5	3
Geografie	0	0	1,5	1,5	3
Hudební výchova	1	1	1	1	4
Výtvarná výchova	1,5	1,5	1	1	5
Pracovní vyučování	1	1	1	1	4
Tělesná výchova	2,5	2,5	2	2	9

Zdroj: NEMERKÉNYI, A. The Status of Geography in the Hungarian Education System, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 12, No. 2, 2003

Tabulka 5: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky na maďarských středních školách podle Všeobecného kurikula

	ročník				celkem
	I.	II.	III.	IV.	
Maďarský jazyk a literatura	4	4	4	4	16
Historie	2	2	3	3	10
Etika	0	0	1	0	1
Cizí jazyk1	3	3	3	3	12
Cizí jazyk2	3	3	3	3	12
Matematika	3	3	3	4	13
Filozofie	0	0	0	1	1
Fyzika	0	1,5	2,5	2	6
Biologie	0	1,5	2	2	5,5
Chemie	2	2	0	0	4
Geografie	2	2	0	0	4
Hudební výchova	1	1	0	0	2
Výtvarná výchova	1	1	1	1	4
Informační technologie	2	0	0	0	2
Tělesná výchova	3	3	3	3	12

Zdroj: NEMERKÉNYI, A. The Status of Geography in the Hungarian Education System, *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 12, No. 2, 2003

Geografie navíc, po zavedení této reformy, přebírá název své bývalé vzdělávací oblasti, tedy Naše Země-naše prostředí. Tato změna měla údajně poukázat na vzrůstající úlohu environmentálních témat, místo toho ještě více pobouřila geography. Na základě předchozí kritiky NAT přepracovali tvůrci Všeobecného kurikula obsah závazných geografických osnov do následující podoby (Nemerkényi 2003):

- 7. ročník ZŠ
 - regionální geografie světa
- 8. ročník ZŠ
 - geografie Střední Evropy
 - geografie Karpatského masivu
 - geografie Maďarska

- 1. ročník SŠ
 - fyzická geografie
 - geografická pásma
- 2. ročník SŠ
 - sociální geografie
 - globální problémy.

Je zcela patrné, že výše uvedené učivo lze při takto nízké časové dotaci jen stěží probrat. Učitelé zeměpisu se tak dostávají do ještě složitější situace než v případě NAT. Danou látku lze probrat jen velmi povrchně a o použití alternativních metod výuky nemůže být řeč. Tvůrci Všeobecného kurikula doporučují v regionální geografii vysvětlit celý makroregion na příkladu jedné typické země, např. Jižní Amerika – Brazílie (Nemerkényi 2003). Po zpětném zavedení NAT a jeho aktualizaci v roce 2003 se roční hodinová dotace vrací zpět o 4-8 %. Učivo je opět rozděleno do dvouletých cyklů jako v původním NAT, rozložení učiva do tematických celků je však bližší Všeobecnému kurikulu, jak je patrné z tabulky 6.

Tabulka 6: Předepsané a doporučené rozložení učiva geografie podle Národního respektive Rámcového kurikula.

A Nemzeti alaptanterv szerint									
1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam
Ember és természet Természetismeret						Földünk és környezetünk Földrajz			
Integrált természeti alapismeretek (földrajz, biológia, fizika, kémia, természeti környezettan)						Csillagászati földrajz; Általános természetföldrajz; Kontinensek földrajza (távoli kontinensek, Európa)		Magyarország földrajza; A földrajzi övezetesség; Általános társadalomföldrajz; A Föld globális problémái	
						A kerettanterv szerint			
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Környezetismeret				Természet- ismeret		Földünk és környezetünk (Földrajz)			
Integrált természeti és társadalmi alapismeretek (földrajz, biológia, fizika, kémia, társadalomismeret, természeti és társadalmi környezettan)				Integrált természeti alapismeretek (földrajz, fizika, biológia, környezettan)		Kontinensek földrajza (távoli kontinensek és Európa)	Közép-Európa földrajza; A Kárpát-medence földrajza; Magyarország földrajza	Csillagászati földrajz; Általános természetföldrajz; Természetföldrajzi övezetesség; A természetföldrajzi övezetesség kapcsolata a társadalommal	Általános társadalomföldrajz; Világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók és országok; A Föld globális problémái

Zdroj: Metodika výuky geografie ministerstva školství Maďarské republiky (2006)

Stejně tak se vrací název předmětu. Geografie je opět zařazena do samostatné vzdělávací oblasti Naše Země – naše prostředí. Rozložení učiva, procentuální hodinová dotace na jednotlivá témata a očekávané výstupy jsou rozpracovány v nezávazném Akreditovaném rámcovém kurikulu. Hlavní myšlenky obsažené v Akreditovaném rámcovém kurikulu pro vzdělávací oblast Naše Země – naše prostředí vystihuje Herink (2009):

- Porozumění základním geografickým faktům.
- Rozvoj žakovských kompetencí, které umožní žákům participovat a aktivně se podílet na řešení problémů v jejich blízkém okolí, regionu, zemi a ve světě.
- Porozumění lokálním, regionálním a globálním problémům.

- Rozvíjení žakovské národní a evropské identity a rozvoj jejich národního cítění při zachování respektu vůči jiným národům.
- Rozvoj uvědomění si příčinných souvislostí mezi rozvojem a společností, které se mění v místě i čase.
- Rozvoj porozumění potřeby jednotného postoje a spolupráce při řešení problematiky rozvoje společnosti.

Jak již bylo v úvodu této kapitoly nastíněno, hodnotit změny v postavení školní geografie v průběhu kurikulárních reforem je velmi obtížné. V Nemerkenyho práci se opakovaně objevuje tvrdá kritika směrem k tvůrcům NAT a Všeobecného kurikula. V závěru jeho práce je obsažena optimistická myšlenka, že ačkoliv je postavení současné školní geografie velmi špatné, měla by to být výzva k jeho zlepšení. Naproti tomu Herink, který ve své studii (2009) dost často Nemerkenyho cituje, nespátřuje Maďarskou školní geografii v tak špatném světle. Naopak v několika bodech nepřímo označuje reformy ve výuce geografie za pokrokové a nebojí se jejich srovnání s českým RVP. Právě posouzení českých a maďarských kurikulárních reforem jako analogických se může jevit sporné. Zejména kvůli velkému časovému náskoku maďarských reforem došlo k častějším proměnám. Přesto při čtení Nemerkenyho postřehů s obtížemi zavádění geografie do školní praxe, může čtenář obeznámený s praxí zavádění ČŠVP najít mnoho společného.

9 Polsko

9.1 Úvod do problematiky

Problematika kurikulární reformy školství v Polsku je poznamenána specifickými rysy systému polského školství, které je oproti sledovaným zemím nejvíce odlišné. Hlavní odlišností je jiná struktura úrovní vzdělávání. Druhý stupeň základních škol je nahrazen nižšími středními školami. Další odlišností je oddělení vysokého školství od veřejného vzdělávání, kdy každá oblast spadá pod jiné ministerstvo. (Vysoké školství nebude proto, vzhledem k povaze této práce, předmětem dalšího rozboru). Jiný byl i postup reformy. K prvním reformám sice dochází hned na počátku devadesátých let, v jejich případě však nelze hovořit jako o kurikulárních, spíše se jednalo o úpravu osnov reflektující politické změny v Polsku. K vlastním kurikulárním reformám dochází až na přelomu tisíciletí. První tzv. jádrové kurikulum zavedené roku 1999 je od roku 2009 nahrazováno novým národním kurikulem. V praxi se tak v Polsku výuka řídí jádrovým kurikulem, které je od školního roku 2009/2010 postupně nahrazováno kurikulem národním. V praxi to znamená existenci dvou různých kurikulů, metodická podpora je ze strany ministerstva a IBE poskytována již pouze pro kurikulum nové tj. Národní.

Otázkou polské jádrové kurikulární reformy se zaměřením na geografii se zabývaly polské geografky: *D. Pirog, M. Tracz*. Studie polských geografek končí stavem v roce 2003. Novým Národním kurikulem se zaměřením na geografii se zabývá *A. Zaparucha*. V českém jazyce se nevyskytuje žádná práce vztahující se k této problematice se zaměřením na geografii. Velmi obecně se tématu transformace polského vzdělávacího systému věnoval J. Voda na portálu RVP. Dále je možno informace čerpat z úředních dokumentů polského ministerstva školství, z metodického portálu „Reforma programowa“ a z metodických příruček na podporu zavádění nového kurikula. Informace obecného charakteru o polském školském systému jsou přehledně zpracovány ve výročních zprávách Eurydice.

Pro pochopení kurikulárních reform je třeba, vzhledem k odlišnostem českého a polského systému, nejprve nastínit polský systém veřejného vzdělávání.

9.2 Struktura současného polského školského systému

V Polsku je veřejné školství řízeno Ministerstvem národního vzdělávání (Ministerstwo Edukacji Narodowej). Vysoké školství je v kompetenci Ministerstva vědy a vysokého školství (Ministerstwo Nauki Szkolnictwa wyższego). Úzce profilované odborné vzdělávání je v kompetenci příslušných ministerstev jako např. vnitra, obrany atd. Obce jsou zodpovědné za zabezpečení předškolního a základního vzdělávání. Střední školy jsou v kompetenci samosprávných okresů (powiaty-NUTS4). Řízení polského systému veřejného vzdělávání je rozděleno do tří úrovní. Na nejvyšší ústřední úrovni je Ministerstvo národního vzdělávání, které ve spolupráci s ostatními ministerstvy vykonává dohled i nad příslušnými odbornými školami. Na střední oblastní úrovni je kuratorium pro jednotlivá vojvodství. To je odpovědné za provoz škol a jmenování ředitelů v příslušné oblasti. Na nejnižší lokální úrovni stojí vlastní samosprávné obce a okresy. Školní docházka je v Polsku povinná pro děti od 6 let a její trvání je 10 let. I přes odlišné uspořádání výuky oproti ostatním zkoumaným zemím, je v Polsku zaveden mezinárodní standard klasifikace vzdělávání ISCED viz tabulka 6. Na nejnižší úrovni ISCED 0 - předprimární vzdělávání jsou mateřské školy (przedszkola). Ty jsou určeny pro děti ve věku 3-6 let. První dva roky docházky jsou zcela dobrovolné, třetí rok je však povinný, bývá označován jako nultý ročník pro vstup na základní školu. Mateřské školy mohou být samostatná předškolní zařízení nebo jsou zřizovány formou předškolních tříd při základních školách. Navštěvování předškolních zařízení je zpoplatněno, výjimkou je povinný nultý ročník. V současné době dochází k uzavírání předškolních zařízení z demografických a ekonomických důvodů. Další stupeň ISCED 1 - primární vzdělávání je realizováno na základní škole (szkola podstawowa). Docházka na základních školách trvá šest let. Vzdělání je bezplatné a obsah učiva je na všech základních školách stejný. První dva roky ročníky jsou žáci hodnoceni slovně, k postupu do dalšího ročníku je třeba mít pozitivní hodnocení. Ve zbylých čtyřech ročnících jsou již žáci hodnoceni na stupnici 6-1:

- 6 – výborně (*celujący*)
- 5 – velmi dobře (*bardzo dobry*)

- 4 – dobře (*dobry*)
- 3 – uspokojivě (*dostateczny*)
- 2 – neuspokojivě (*dopuszczający*)
- 1 – nedostatečně (*niedostateczny*)

Po úspěšném absolvování 6. ročníku je úroveň znalostí žáků evaluována standardizovanými testy. Výsledky těchto testů mají pouze informativní charakter. Všichni žáci tak automaticky postupují na tříleté gymnázium (*gimnazjum*). To spadá pod ISCED 2 - nižší sekundární vzdělávání. Hodnocení je stejné jako na vyšších ročnících základní školy. Po úspěšném absolvování třetího ročníku jsou studenti opět evaluováni externími standardizovanými testy. Tentokrát jsou kromě znalostí a dovedností studentů hodnoceny i jejich vlastnosti. Výsledky jsou vyjádřeny v bodech. Dosažené výsledky ovlivňují spolu se závěrečným vysvědčením přijetí na vyšší střední školu. Přijímací zkoušky se na vyšší střední školy nedělají. Vyšší sekundární vzdělávání je zahrnuto v ISCED 3. Vyšší sekundární vzdělání je možno absolvovat na několika typech škol. Obdobou našeho gymnázia je střední všeobecně vzdělávací škola (*liceum*). Studium trvá tři roky a je ukončeno maturitou. Střední všeobecně vzdělávací školy jsou určeny studentům, kteří chtějí studovat na vysoké škole. Velmi podobným typem střední školy jsou střední školy s volbou zaměření (*liceum profilowane*). Tento typ škol poskytuje studentům kromě všeobecného vzdělání i odborné zaměření. Studium je rovněž zakončeno maturitou. Další možnosti jsou střední odborné školy (*technikum*). Studium je čtyřleté zakončené nejen maturitou ale i titulem odborník (*technik*). Mimo výše uvedených škol jsou ještě dvouleté Základní profesní školy (*Szkola zasadnicza*). Jejich absolventi získávají titul kvalifikovaný odborník. Pokud však chtějí složit maturitní zkoušku, musejí absolvovat dvouletou přípravu. V Polsku je méně obvyklé vyšší odborné vzdělávání tj. ISCED 4 - vyšší postsekundární vzdělávání, funguje formou dvouleté pomaturitní přípravy na střední odborné škole. Terciární vzdělávání tj. ISCED 5-6 z důvodů uvedených v úvodu kapitoly nebudeme dále rozebírat.

Systém vzdělávání pedagogických pracovníků prošel za posledních dvacet let řadou změn. Pro práci učitele v předškolních zařízeních je vyžadováno minimálně tříleté

studium na postsekundárních pedagogických školách. Z dřívějších dob však v předškolních zařízeních působí hojně učitelé s nejvyšším dosaženým sekundárním vzděláním. Na základních a středních školách mohou působit jen učitelé s ukončeným vysokoškolským vzděláním. Polské školské předpisy nestanovují přesné podmínky dalšího vzdělávání učitelů. Jediným požadavkem je absolvování alespoň dvou aktualizačních kurzů dalšího vzdělávání během celé učitelovy praxe.

Tabulka 7: přehled jednotlivých typů polských škol dle standardu ISCED

Přehled jednotlivých typů škol dle kódového značení ISCED				
označení ISCED	úroveň	český název školy	polský název školy	délka v letech
ISCED 0	předprimární vzdělávání	mateřské školy	przedszkola	3
ISCED 1	primární vzdělávání	základní škola	szkola podstawowa	6
ISCED 2	nižší sekundární vzdělávání	gymnázium	gimnazjum	3
ISCED 3	vyšší sekundární vzdělávání	lyceum	liceum	3
		odborné lyceum	liceum profilowane	3
		Základní profesní škola	Szkola zasadnicza	2
ISCED 4	postsekundární vzdělávání	profesní škola	Szkola zasadnicza	2
ISCED 5	nižší terciární vzdělávání	vysoká škola	Kolegium	4-6
		univerzita	Uniwersytet	4-6
ISCED 6	vyšší terciární vzdělávání	vysoká škola	Kolegium	2-3
		univerzita	Uniwersytet	2-3

Zdroj: Eurybase 2007/08

9.3 Posttotalitní kurikulární reformy školství

Po politickém převratu v r. 1989 dochází v Polsku k politickým a společenským strukturálním proměnám. Mění se charakter společnosti, vznik nových sociálních vrstev a přeměna ekonomiky si žádají novou podobu vzdělávání. Na rozdíl od bouřlivě se rozvíjející ekonomiky vyžadovala oblast vzdělávání plánovat v dlouhodobějším horizontu (Voda 2008). Nový školský zákon byl přijat již v listopadu 1991. Tento zákon neměnil strukturu vzdělávacího systému, pouze legislativně odstranil relikty totalitního školství. Tím jsou myšleny: ideologická doktrína, pokřivené osnovy dějepisu, chybějící výuka náboženství, naddimenzované hodinové dotace ruského jazyka (Pirog, Tracz 2003). V praxi se projevuje orientací na individuální rozvoj žáků a umožňuje působení občanských a lokálních spolků na fungování jednotlivých škol. Úspěšné zavedení těchto reforem vzbudilo dojem snadné a rychlé přeměny polského školství. Žádná z dalších reforem však takový rychlý úspěch nevykazovala. Polské školství se dostalo před otázku stanovení cílů národního vzdělávání. Jako hlavní cíl je definováno společné blaho celé společnosti (Voda 2008). Konkrétně to znamená, že stát má poskytovat každému občanovi Polské republiky kvalitní bezplatné vzdělání. Pro splnění tohoto závazku má stát vytvářet optimální podmínky, jakými jsou kvalitní školy, učitelé, didaktické pomůcky. V roce 1994 definuje vláda cíle pro transformaci polského vzdělávání v dokumentu Strategie pro Polsko (Strategia dla Polski cit. v Pirog, Tracz 2003). Dokument definuje hlavní cíle, zdroje a ohrožení vzdělávacího systému. Na základě tohoto dokumentu pověřuje vláda Ministerstvo národní osvěty (nyní Ministerstvo školství) rozpracováním návrhu dalších reforem ve školství. Tento navazující dokument je zveřejněn v prosinci 1995 a formuluje konkrétní kroky k úspěšné reformě školství (Pirog, Tracz 2003):

- povinná školní docházka od 6 let
- vytvoření jádrového kurikula
- vytvoření alternativního kurikula (nižší úroveň jádrového)
- vytvoření systému evaluace a hodnocení vzdělávacího systému

Jádrové kurikulum má definovat obecné zásady a cíle veřejného vzdělávání. Alternativní kurikulum bude rozpracováním obecných formulací z jádrového kurikula. Koncept jádrového kurikula je po průtazích přijat r. 1998. Tento koncept jádrového kurikula definuje pro každou ze tří vzdělávacích úrovní vědomosti a schopnosti, kterých mají žáci dosáhnout. Školy tak mají dostat pouze soupis požadavků, které mají žákům předat. Formy a metody práce, tj. způsob jakým těchto požadavků dosáhnou, si volí samy. Tuto reformu již můžeme nazvat kurikulární. Na rozdíl od předchozích učebních osnov tak školy získávají autonomii pro naplňování svých individuálních potřeb. V lednu r. 1999 je schválen zákon o implementaci vzdělávacího systému, který má vstoupit v platnost od škol. roku 1999/2000. Tento zákon přináší následující změny (Pirog, Tracz 2003):

- zavedení jádrového kurikula, které je základem pro vlastní osnovy jednotlivých škol
- prodloužení povinné školní docházky na devět let
- zkrácení základního vzdělání z osmi na šest let
- rozdělení středoškolského vzdělání na dva cykly, povinné nižší střední a volitelné vyšší střední
- vznik nových typů škol: Gymnázia a Lycea
- zavedení závěrečných zkoušek na konci Základní školy a Gymnázia
- vytvoření nových předmětů jako např. ekologie, komunikace, filozofie
- úprava výuky pro jazykové a etnické národnostní menšiny

Výsledné změny v organizaci výuky odpovídají stavu popsanému v kapitole věnované současnému polskému školskému systému. Z prostředků ministerstva školství byl v období 2000-2004 realizován polským Ústavem pro veřejné záležitosti výzkum transformace vzdělávacího systému. Porovnání výsledků ze tří fází analýzy, prováděných stejnou metodou, poskytlo solidní základ pro veřejnou

diskusi a plánované zavádění dalších změn. V roce 2004 dochází na základě výzkumu k dalším změnám (Eurydice 2006):

- navýšení povinné školní docházky na 10 let zavedením povinného nultého ročníku v předškolním vzdělávání
- sjednocení různých typů lyceí do dvou standardizovaných typů
- zavedení dvouúrovňové maturity

V srpnu 2005 byl v Polsku vydán rozvojový dokument na léta 2007-2008. Záměrem tohoto dokumentu „Strategie rozvoje vzdělávání“ (cit. v Eurydice 2006) je:

- regulace trhu učebnic
- zavedení povinné výuky angličtiny od prvního ročníku ZŠ
- dosažení evropských jazyků standardů
- zvýšení kvality vzdělávání na venkově
- ustavení Národního institutu pro vzdělávání
- změna systému financování veřejného školství

V květnu 2006 dochází k rozčlenění polského Ministerstva školství a sportu na Ministerstvo národního vzdělávání a Ministerstvo vědy a vysokého školství. V prosinci 2008 schvaluje polský Sejm zavedení nového kurikula označeného jako Národní kurikulum (Podstawa programowa). Tento záměr je formulován zákonem číslo DZ.U.2009.4.17 schváleným v lednu 2009. Výše zmíněný zákon nařizuje zavedení Národního kurikula od září 2009 a jeho implementace má trvat osm let.

Tabulka 8: Plánovaná implementace Národního kurikula v Polsku

School Year	New Curriculum				
	Primary	Junior High	High School – different types		
			Comprehensive	Technical	Vocational
2009/2010	I	I			
2010/2011	II	II			
2011/2012	III	III			
2012/2013	IV		I	I	I
2013/2014	V		II	II	II
2014/2015	VI		III	III	III
2015/2016				IV	Complementary I
2016/2017					Complementary II

ZAPARUCHA, A. (2009) School Friendly but Demanding: National Curriculum Reform in Poland

Tvorba Národního kurikula je spolufinancována z Evropských fondů. Hlavní změny oproti jádrovému kurikulu jsou (Národní kurikulum - zákon DZ.U.2009.4.17) :

- zavedení povinné předškolní výchovy od pěti let
- zavedení povinné školní docházky od šesti let
- sjednocení systému výuky na primárním stupni vzdělávání
- zúžení výběru předmětů pro studenty středních škol
- zavedení povinných závěrečných jazykových zkoušek pro gymnázia
- změna systému maturit s povinnými předměty: matematika, polský jazyk, cizí jazyk a alespoň jeden předmět na úrovni pokročilý
- rozdělení jednotlivých školních předmětů do systému vzdělávacích oborů

Na podporu implementace Národního kurikula zřídilo Polské ministerstvo školství ve spolupráci s IBE internetový metodický portál „Reforma programowa“ a vydalo osmisvazkovou řadu metodických příruček. Tyto příručky jsou členěny podle vzdělávacích oborů. Každý svazek je tvořen přesným zněním Národního kurikula doplněným komentáři k jednotlivým předmětům. Dále byla vytvořena ve spolupráci s ORE elektronická databáze modelových hodin pro různá témata jednotlivých předmětů. Do této databáze mohou učitelé své materiály přidávat a také následně bezplatně stahovat. Tento bohatý metodický základ doplňují sady akreditovaných učebnic.

V době shromažďování podkladů k této práci bylo národní kurikulum teprve zaváděno do prvních ročníků primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. S ohledem na tuto skutečnost neměl autor této práce k dispozici informace o průběhu a problémech implementace.

9.4 Postavení školní geografie v polském vzdělávacím systému

Postavení geografie v polském totalitním školství nese obdobné rysy jako v ostatních sledovaných státech: vysoké hodinové dotace, zdůrazňování ekonomických úspěchů plánovaného hospodářství a ideologická zatíženost. Přes tyto vážné nedostatky byl prostor pro výuku fyzické a regionální geografie (Pirog, Tracz 2003). Většina učitelů brala ideologicky zabarvené učivo jako nutné zlo, o to více se snažila o kvalitní výuku ideologicky nezávadných témat fyzické geografie. Negativním jevem v totalitní školské geografii byla orientace na kvantitu učiva (Pirog, Tracz 2003). Způsob výuky geografie se tak pravidelně stával předmětem kritiky didaktiků, kteří varovali před přílišným zahlcováním informacemi a hrozícím encyklopedismem geografie. Nutno dodat, že se tento jev objevoval i u jiných předmětů (Pirog, Tracz 2003). Geografie byla vyučována na základních a středních školách. Učební plány se na obou typech škol obsahově podobaly, hlavní rozdíl byl v požadované hloubce učiva. Uspořádání osnov mezi základní a střední školou bylo tedy přímé. Po pádu železné opony dochází podobně jako v ostatních postkomunistických zemích ke snižování hodinových dotací, viz tabulka 9 a tabulka 10, z učebních osnov geografie se vytrácejí ideologicky závadná témata.

Tabulka 9: Porovnání změn hodinových dotací na výuku geografie na základních školách v Polsku po změně politického režimu

	1983	1990
základní škola		
IV. ročník	2	2
V. ročník	2	2
VI. Ročník	2	2
VII. Ročník	2	1
VIII. Ročník	2	1

Zdroj: D. Piróg & M. Tracz

International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, No. 2, 2003

Tabulka 10: Porovnání změn hodinových dotací na výuku geografie na všeobecných středních školách v Polsku po změně politického režimu

	1983	1990
gymnázium		
I. Ročník	1	1
II. Ročník	2	1
III. Ročník	2	0 (2)*
IV. Ročník	1	0 (2)*

Zdroj: D. Piróg & M. Tracz

International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, No. 2, 2003

Poznámka: Ve třetím a čtvrtém ročníku je od roku 1990 geografie vyučována jako volitelný předmět.

K hlavním změnám dochází ve školní geografii až po reformě školství v roce 1999. Problém se zařazením geografie do systému vzdělávacích oblastí byl na úrovni primárního vzdělávání vyřešen rozdělením témat do blízkých školních předmětů obsažených v jádrovém kurikulu. Nejvíce geografických témat obsahuje předmět přírodní vědy (Piróg, Tracz 2003):

- popis žákova okolí
- práce s mapou

- člověk a jeho prostředí
- krajina a její složky
- krajina Polska
- rozdílné krajiny světa
- počasí a podnebí
- životní prostředí
- Sluneční soustava
- zeměpisné objevy

Ostatní geografická témata jsou obsažena v předmětu historie a občanství (vlastivěda). Hodinové dotace pro jednotlivé předměty vyučované na základní škole jsou zobrazeny v tabulce 11.

Tabulka 11: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na polských základních školách.

školní předměty:	ročník	
	I.-II.	III. -VI.
Integrované předměty	54	0
Polský jazyk a literatura	0	16
Historie a občanská nauka	0	4
Cizí jazyk	0	8
Matematika	0	12
Technické vyučování	0	2
Přírodní vědy (Geografie)	0	9 (2)*
Hudební a výtvarná výchova	0	4
Náboženská výchova	6	6
Informační technologie	0	2
třídnické hodiny	0	3
ředitelské hodiny	12	9
Tělesná výchova	0	12

Zdroj: Eurybase 2007/08

Poznámka: Hodinové dotace jsou vyjádřeny v týdenních hodinových dotacích pro celý blok ročníků. Jejich přerozdělení záleží na učiteli. Geografie je zahrnuta do předmětu přírodní vědy, číslovka v závorce uvádí počet hodin věnovaných geografickým tématům.

Na vyšší vzdělávací úrovni, tedy na gymnáziu, je již geografie vyučována jako samostatný vzdělávací předmět s čtyřhodinovou týdenní dotací přerozdělitelnou mezi jednotlivými ročníky. V průběhu tří let mají být probrána následující témata (Pirog, Tracz 2003):

- Země ve vesmíru
- Země jako místo pro život
- řízení a ochrana přírodních zdrojů Země; energie a její role v moderním hospodářství
- ekonomická, společenská, politická a kulturní rozmanitost dnešního světa
- současné hospodářské, sociální a politické změny v Evropě
- příčiny a důsledky konfliktů ve světě
- obyvatelstvo Polska
- struktura polského národního hospodářství
- příklady ochrany životního prostředí v Polsku a ve světě
- Polsko a Evropa; Polsko a svět
- integrační problémy světa, Evropy a Polska.

Faktický počet hodin v každém ročníku záleží na osnovách příslušného typu školy, viz tabulka 12. Způsob výuky předepsaných témat je zcela v kompetenci učitelů s výjimkou tématu Geografie Polska. Tomuto tématu musí být věnována jedna třetina celkového času. V současné době je v rámci dobíhajícího Jádrového kurikula k dispozici 17 programů pro výuku geografie na gymnáziu. Pro 10 z nich jsou

vytvořené sady učebnic pokrývající první až třetí ročník. Obecně definovaným cílem výuky geografie na gymnáziu podle Jádrového kurikula je objasnit vztahy mezi lidstvem a přírodou v lokální i obecné úrovni (Pirog, Tracz 2003).

Tabulka 12: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na polských gymnáziích.

vyučované předměty:	ročník
	I.-III.
Polský jazyk a literatura	13
Historie	6
Občanská nauka	3
Cizí jazyk	9
Matematika	12
Technické vyučování	2
Fyzika	4
Biologie	4
Chemie	4
Geografie	4
Hudební výchova	3
Náboženská výchova	6
Informační technologie	12
třídnické hodiny	3
ředitelské hodiny	6
Tělesná výchova	1

Zdroj: Eurybase 2007/08

Poznámka: Hodinové dotace jsou vyjádřeny v týdenních hodinových dotacích pro celý blok ročníků. Jejich přerozdělení záleží na učiteli.

Výuka geografie na vyšší sekundární úrovni, tedy na lyceu, probíhá v rámci samostatného předmětu v rozsahu tří hodin týdně na celou dobu studia. To znamená v průměru jedna hodina týdně viz. tabulka 12. V případě geografie, jako volitelného předmětu, se hodinová dotace navýší o dvě hodiny. Přesný rozvrh však závisí na konkrétním výukovém programu.

Tabulka 13: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na polských lyceích.

	ročník			celkem
	I.	II.	III.	
Polský jazyk a literatura	4	4	4	12
Historie	1	1	1	3
Cizí jazyk	5	5	5	15
Matematika	3	3	2	8
Fyzika	1	1	1	3
Biologie	1	1	1	3
Chemie	2	1	0	3
Geografie	1	1	1	3
Hudební výchova	1	0	0	1
Náboženská výchova	2	2	2	6
Informační technologie	1	0	0	1
Tělesná výchova	1	1	0	2

Zdroj: Eurybase 2007/08

Podle Jádrového kurikula musí být, s ohledem na geografii jako vědu, dán stejný prostor geografii fyzické jako sociální (Pirog, Tracz 2003). Témata blízká geografii jsou mezipředmětovými vazbami obsažena také v předmětech Ekologie nebo Evropské vzdělávání. Výuka v těchto předmětech probíhá formou zvláštních vyučovacích hodin, jejichž časovou dotaci určuje ředitel školy. Na vyšších středních školách mají být probrána následující tématické celky (Pirog, Tracz 2003):

- fyzická geografie
- sociální geografie
- měnící se svět

Z geografie je možné skládat maturitu ve dvou úrovních. Nižší úroveň sestává pouze z ústní zkoušky, zatímco vyšší úroveň tzv. A-level ze zkoušky písemné i ústní. V souvislosti s aktuálním zavedením Národního kurikula došlo i k určitým změnám v geografii. Nejdůležitější změna se týká omezení počtu hodin na Gymnáziu a navýšení hodinových dotací na Lyceu (Zaparucha 2009), jak je patrné z tabulky 14.

Tabulka 14: Změny v hodinových dotacích na výuku geografie škola na jednotlivých typech škol po zavedení Národního kurikula

	The Old Curriculum	The New Curriculum	Changes
Junior High	Classes 1-3 – 120 lessons		No change
High School (ordinary)	Classes 1-2 – 90 lessons	Class 1 – 30 lessons	- 60
	Class 3 – Leaving Exam – minimum 60 lessons	<i>Q: How can these students join Leaving Exam preparation classes after Class 1?</i>	
High School (advanced)	Classes 1-3 – 150 lessons plus 60 lessons for Exam preparation [210]	Classes 1-3 – 270 lessons	+ 60

Zdroj: ZAPARUCHA, A. (2009) School Friendly but Demanding: National Curriculum Reform in Poland

Tyto změny jsou zdůvodněny dostatečným časovým prostorem pro přípravu na maturitu (Zaparucha 2009). Nevýhodou těchto změn je, že se z geografie tímto stal de facto volitelný předmět. Podle Národního kurikula se mění i vzdělávací cíle předmětu geografie. Velmi obecně jsou specifikovány 4 hlavní cíle, jak je vyjádřeno v tabulce 15.

Tabulka 15: Hlavní cíle výuky geografie definované Národním kurikulem

PODSTAWA PROGRAMOWA PRZEDMIOTU <i>GEOGRAFIA</i>
III etap edukacyjny
I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej. Uczeń dokonuje obserwacji i pomiarów w terenie; potrafi korzystać z planów, map, fotografii, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.
II. Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów. Uczeń posługuje się podstawowym słownictwem geograficznym w toku opisywania oraz wyjaśniania zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym; identyfikuje związki i zależności w środowisku przyrodniczym, gospodarce i życiu społecznym w różnych skalach przestrzennych (lokalnej, regionalnej, krajowej, globalnej); rozumie wzajemne relacje przyroda-człowiek; wyjaśnia zróżnicowanie przestrzenne warunków środowiska przyrodniczego oraz działalności człowieka na Ziemi.
III. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce. Uczeń wykorzystuje wiedzę i umiejętności geograficzne w celu lepszego rozumienia współczesnego świata i swojego w nim miejsca; stosuje wiadomości i umiejętności geograficzne w życiu codziennym, m.in. w racjonalnym wykorzystaniu zasobów środowiska.
IV. Kształtowanie postaw. Uczeń rozwija w sobie: ciekawość świata poprzez zainteresowanie własnym regionem, Polską, Europą i światem; świadomość wartości i poczucie odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze i kulturowe własnego regionu i Polski; patriotyzm i poczucie tożsamości (lokalnej, regionalnej, narodowej) przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i społeczności – ich systemów wartości i sposobów życia.

Zdroj: Národní kurikulum (Podstawa programowa 2009)

Tyto hlavní cíle jsou: Naučit studenta získávat a třídit geografické informace z různých zdrojů. Naučit studenta identifikovat, popsat a vysvětlit příčiny, průběh a důsledky geografických procesů a jevů. Vést výuku tak, aby byl student schopen samostatně aplikovat poznatky školního předmětu geografie. A v neposlední řadě zformovat osobnost studenta. Takto definované hlavní cíle jsou dále rozpracovány pro snadnou aplikaci v úrovni dílčích tematických celků v rámcovém kurikulu. Změna cílů výuky vedla ke změně probíraných tematických celků. Tyto tematické celky opět nejsou předepsané pro jednotlivé ročníky, pouze pro bloky studia. Je tedy

na rozhodnutí jednotlivých škol, jak budou toto učivo strukturovat. Srovnání tematických celků je vyjádřeno v tabulce 16.

Tabulka 16: Návrh rozdělení učiva na gymnáziích a lyceích podle Jádrového a Národního kurikula

Education Level	Class	Possible organization of Geography contents	
		The Old Curriculum	The New Curriculum
Junior High	I	Physical Geography Human Geography World Countries	Physical Geography Europe
	II	Europe	Poland and its Neighbours
	III	Poland	World Countries – Case Studies
High School	I	Physical Geography Human Geography	Changing World
	II	Human Geography Changing World	Exam Preparation
	III	Exam Preparation	

Zdroj: ZAPARUCHA, A. (2009) School Friendly but Demanding: National Curriculum Reform in Poland

Jak je patrné z tabulky 16, je geografické učivo strukturováno do následujících tematických celků:

Gymnázium:

- fyzická geografie
- Evropa
- Polsko a jeho sousedé
- státy světa

Lyceum:

- měnící se svět
- příprava na maturitní zkoušku

Další změnou oproti Jádrovému kurikulu byla integrace předmětu geografie do vzdělávací oblasti Příroda (Edukacja przyrodnicza). Geografie je tak považována za

přírodovědný předmět, toto zařazení se dalo tušit již z Jádrového kurikula, kde byla většina učiva geografie vyučována na základních školách v rámci předmětu přírodopis.

Jak již bylo v předchozí kapitole uvedeno, na podporu úspěšné implementace Národního kurikula byl spuštěn metodický portál „Reforma programowa“. Na tomto webu však, kromě metodické příručky „Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum“ a obecných zákonů a nařízení nebyly v době psaní této práce žádné materiály k výuce geografie dostupné. Na dalším již zmíněném portálu ORE, který slouží, jako elektronická databáze modelových hodin, byly v době psaní této práce 2 příspěvky týkající se výuky geografie. První od E. Szkurlat (profesorka didaktiky geografie na Univerzitě Lodž) se zabývá obecnou metodikou přípravy hodiny geografie dle specifik Národního kurikula (OD KONCEPCJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ DOPRAKTYKI). Druhý příspěvek od I. Lecké (působící na Varšavském institutu regionálních studií) se zabývá cíli a možnostmi aplikace geografie do praxe (Jaki cel przyświeca kształceniu geograficznemu w nowej podstawie programowej w zakresie podstawowym) S ohledem na autorovu malou pasivní znalost polštiny, je tato literatura uváděna pouze jako rozšiřující.

Další významnou metodickou pomůckou pro vyučující geografie jsou samotné sety učebnic. Učebnice s doložkou Národního kurikula jsou koncipovány taky, aby školám poskytl vyvážené rozložení učiva do jednotlivých ročníků a přitom obsáhly celé penzum učiva vymezené tematickými celky. Seznam učebnic s doložkou je dostupný na portálu „Reforma programowa“.

Hodnocení kurikulárních reforem v Polsku a jejich vliv na koncepci výuky geografie je problematické, již s ohledem na souběh 2 kurikul. Na jedné straně dochází v obou kurikulech na základních školách k rozdělení geografie. Fyzicko-geografická a sociogeografická témata jsou probírána odděleně, a to v rámci podobných předmětů (přírodopis a vlastivěda), čímž školní geografie ztrácí úlohu pojítka mezi přírodovědnými a společenskovědními předměty. Na straně druhé je z rozvržení témat pro výuku geografie na gymnáziích a lyceích patrné úzké

propojení sociální a regionální geografie. Tato forma výuky, kde se na konkrétních oblastech z regionální geografie vysvětlují témata ze sociální geografie, zatím v naší praxi školní geografie chybí. Neurčitost v hodnocení těchto změn ve výuce geografie je patrná také ze studie D. Pirog, M. Tracz (2003). Obecně lze říci, že dokumenty Jádrového kurikula jsou velmi volně koncipované a školy tak mají širokou možnost vlastní invence při výuce geografie. Národní kurikulum a jeho koncepci geografie je velmi obtížné hodnotit. Reflexe od učitelů s ohledem na jeho nedávný start zatím chybí. Velkým pozitivem je důraz na praktickou aplikaci geografických vědomostí, dovedností. Dále je pak nutné ocenit metodickou a didaktickou podporu ze strany vlády i soukromých institucí. Jako velké negativum a krok zpět je možné vnímat zásahy do hodinových dotací (Zaparucha 2009).

10 Slovensko

10.1 Úvod do problematiky

Problematika kurikulární reformy školství na Slovensku je nám ze všech zkoumaných zemí nejbližší. Velkou roli zde hraje kulturní, jazyková i geografická blízkost, především však dlouhá desetiletí existence společného státu a z toho vyplývající podobnost současných školských systémů. Možná proto jsou kurikulární reformy školství v obou zemích velmi podobné, i co se struktury dokumentů týče. Rovněž je zajímavý časový horizont, ve kterém obě kurikula vznikla, kdy slovenské kurikulum je zavedeno rok po českém. Překvapující však může být naprosto odlišné zařazení školské geografie do systému vzdělávacích oblastí. Na Slovensku je, na rozdíl od Česka, geografie zařazena do společenskovedních předmětů. Kurikulárním dokumentům zde bude ze všech zkoumaných zemí věnován největší prostor, což je dáno jazykovou dostupností informací. Otázkou připravované slovenské kurikulární reformy školství se zaměřením na geografii se zabývali slovenští geografové: L. Tolmáci a T. Tolmáciová. V českém jazyce bylo k problematice slovenské kurikulární reformy školství věnováno několik článků na portálu česká škola. Cenné informace získal autor této práce od dlouholetého pracovníka VÚP S. Tlacha.

10.2 Posttotalitní kurikulární reformy školství na Slovensku

Po listopadové revoluci 1989 stejně jako v ostatních státech střední Evropy dochází i v Československu k živelným změnám občanské společnosti. Rychlá změna politického režimu budí ve společnosti mylný dojem nikým a ničím neomezené svobody. Převratné změny v politice jsou se stejnou rychlostí požadovány společností i v ostatních oblastech běžného života. Přes tyto tlaky zvenku zůstává slovenské i české školství v určité setrvačnosti. Velmi brzy sice v Československu mizí ze školních osnov ideologií minulého režimu nasáklé učivo, ale k zásadnímu obratu v pojetí výuky nedochází. Slovenské školství získává, po federalizaci Československa roku 1991, ještě větší nezávislost a dostává stále poměrně větší objem financí ze státního rozpočtu oproti školství českému. Tyto výhody se však zhmotňují pouze ve formě nových učebnic a pomůcek, jak uvedl Tlach. Rozpadem Československa 31. prosince 1992 se cesty obou států rozcházejí. Dnes můžeme polemizovat, který ze států měl pro provedení kurikulárních reforem školství lepší výchozí pozici. Reforma veřejného školství na Slovensku se sice stává formální prioritou všech slovenských vlád, ale na její uvedení v platnost se čekalo až do září 2008. Do té doby se na Slovensku učilo podle školského zákona z roku 1984, školní osnovy sice byly průběžně pracovníky Štátného pedagogického ústavu aktualizovány, naposledy však roku 1999 (Tolmáči, Tolmáčiová 2003). Připravovaná reforma školství se totiž neměla týkat pouze metod výuky, ale i otázek financování veřejného školství. To byl pro všechny dosavadní slovenské vlády opravdu horký brambor, který přes několik nezdařilých pokusů o uskutečnění reformy, oddaloval. Ještě na počátku roku 2006 se zdálo, že reformování školství na Slovensku je pouze snahou odborné veřejnosti, zejména pedagogů Trnavské univerzity. Nový kurz nabrala reforma s nástupem Ficovi vlády, která reformu školství zařadila mezi své opravdové priority. V březnu 2007 ustanovil slovenský ministr školství Ján Mikošaj tzv. Kurikulárnu radu, která měla reformu vzdělávání na Slovensku připravit (Maťašová 2008). Přes námitky odborné veřejnosti a opozičních politiků, že reforma ještě není zcela připravena, schvaluje 5. března 2008 Ficova vláda Mikošajův návrh *zákona o výchove a vzdelávaní*. Ten je přes odpor opozice 22. května 2008 poslanci Slovenskej národnej rady, coby nový školský

zákon s platností k 1. září, schválen. Definitivní podobu získává zákon v srpnu roku 2008, když je ministrem Mikolajem schválena nejdiskutovanější část zákona týkající se vlastní kurikulární reformy. Nový školský zákon přináší následující změny:

- zavedení vzdělávacích programů, které by měly nahradit současné osnovy
- snížení limitů počtu žáků ve třídách na všech úrovních škol
- zrušení odborných učilišť
- oddálení zpoplatnění veřejného školství

Přes nespornou důležitost bodů 2-4, se dále budeme věnovat pouze bodu 1 – zavedení vzdělávacích programů, tedy zavedení kurikula. Slovenské kurikulum je dvouúrovňové.

- ŠVP – Štátný vzdelavací program
- ŠKVP – Školský vzdelavací program

Na celostátní úrovni je dokument nazvaný Štátný vzdelavací program (ŠVP). Ten vymezuje všeobecné cíle veřejného vzdělávání a klíčové kompetence pro všeobecný rozvoj osobnosti žáka. Vymezuje také rámcový obsah vzdělávání, který je pro všechny školy závazný. Rámcový obsah vzdělávání je jakýmsi vodítkem pro tvorbu „Školného vzdelavacieho programu“ jednotlivých škol, který si školy již tvoří samy a který má zohlednit potřeby školy a regionální specifika. Tento dokument je tedy obdobou českého Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Dokument je vytvořen pro každou úroveň vzdělávacího systému zvlášť:

- ISCED0 – Předprimární vzdělávání (mateřské školy)
- ISCED1- Primární vzdělávání (I. stupeň základních škol)
- ISCED2 – Nižší sekundární vzdělávání (II. stupeň základních škol)
- ISCED3 – Vyšší sekundární vzdělávání (gymnázia)

ŠVP je s jistými specifiky také vytvořen pro specializované školy, kterým se dále věnovat nebudeme:

- konzervatoře
- odborné střední školy
- základní umělecké školy
- jazykové školy

Pro ISCED 2 – Nižší sekundární vzdělávání (II. stupeň základních škol) definuje ŠVP následující cíle výchovy a vzdělávání:

- Mít věku přiměřeně rozvinuté klíčové schopnosti, mít základní vědomosti, získat zájem o celoživotní vzdělávání se.
- Mít jasné povědomí národního a kulturního dědictví.
- Mít zájem a potřebu o smysluplné aktivity a tvořivost.
- Osvojit si základ všeobecného vzdělání poskytovaného školou.
- Mít zájem a potřebu učit se mimo školu.
- Získat přiměřenou úroveň komunikačních schopností.
- Mít respekt k druhým a zodpovědný vztah k sobě a svému zdraví.

Jednotlivé školní předměty jsou v ŠVP podobně jako v českém RVP začleněny do vzdělávacích oblastí (např. člověk a příroda, člověk a společnost), které doplňují průřezová témata (např. multikulturní výchova, environmentální výchova.) Další důležitou součástí ŠVP jsou tzv. vzdělávací standarty, které udávají jakou látku (obsahové standarty) a do jaké hloubky má žák ovládat (výkonové standarty) Poslední závaznou součástí ŠVP jsou rámcové učební plány, které s ohledem na typ školy přidělují striktně jednotlivým předmětům v rámci vzdělávací oblasti v jednotlivých ročnících hodinové dotace. (Na rozdíl od českého RVP, kde je hodinová dotace přidělována vzdělávací oblasti s možností přerozdělení mezi jednotlivými předměty). Při srovnávání struktury slovenského ŠVP a českého RVP není možné si nevšimnout podobného členění i názvů součástí. V roce 2007, kdy bylo aktualizované RVP v Česku schváleno, byla na Slovensku teprve ustanovena Kurikulární rada. Lze tedy usoudit, že slovenský ŠVP byl vytvořen s přihlédnutím k českému RVP.

Na ŠVP na nižší úrovni navazuje tzv. Školský vzdělávací program (dále jen ŠKVP). ŠKVP má být každé škole ušit na míru, proto si ho každá škola s ohledem na svá specifika vytváří sama, princip je tedy obdobný jako v Česku s ŠVP. Zde je však nutné podotknout zásadní rozdíl, náhlé přijetí školské reformy přivedlo slovenské školy do svízelné situace. Teprve v srpnu roku 2008 byla schválena definitivní podoba ŠVP, ze kterého musí školy při tvorbě ŠKVP vycházet a v září se už mělo podle hotových ŠKVP učit. Slovenští učitelé měli na vytvoření ŠKVP necelý měsíc. Na rozdíl od českých kolegů, kteří vytvářeli své školní programy déle než rok. Slovenské ministerstvo školství vyšlo školám vstříc. Na rozdíl od Česka mají školy povinnost vytvořit ŠKVP jen pro ročníky, které se podle ŠKVP začnou učit, tj. v roce 2008/2009 pouze pro I. ročníky. (V Česku musel být školní vzdělávací program vyhotoven pro všechny ročníky, ačkoliv se týkal jen některých ročníků). Další pomoc, kterou nabídlo Slovenské ministerstvo školství, bylo vytvoření univerzální metodiky pro všechny úrovně škol a v neposlední řadě vyrobilo ministerstvo ve spolupráci se Štátným pedagogickým ústavom vzorové ŠKVP a to pro každý předmět i stupeň školy. Tyto vzorové ŠKVP sloužily v mnoha případech jako bílý formulář, které po doplnění názvu školy a dalších náležitostí, byly použity jako originální ŠKVP školy. Slovenské školy mohou ŠKVP vytvořit následujícím způsobem:

- Škola může bez jakýchkoliv úprav převzít vzorové ŠKVP.
- Škola může vytvořit vlastní kurikulum z jiných již existujících ŠKVP.
- Škola může vytvořit své vlastní ŠKVP dle specifických požadavků školy. Musí však vycházet ze vzorového ŠKVP.

Zde se nabízí analogie s maďarskými Rámcovými kurikuly.

Vlastní dokument ŠKVP je strukturován následujícím způsobem:

- úvodní stranou s názvem a zaměřením školy
- vymezením vlastních cílů školy a poslání výchovy a vzdělávání
- vlastním zaměřením školy a její úlohou v okolí
- profilem absolventa

- charakteristikou vlastní ŠKVP, popisem délky studia, formou výuky a vyučovacích jazyků
- učebním plánem
- učebními moduly pro všechny vyučované předměty
- učebními zdroji
- prostředky pro realizaci ŠKVP
- prostředky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami
- vnitřním systémem kontroly a evaluace žáků

Učební plán vychází ze závazného Rámcového Učebního Plánu, který je součástí ŠVP, a který přiděluje předmětům do jednotlivých ročníků hodinové dotace. Učební plán dále závazně určuje jednotlivým ročníkům učební osnovy. Není tedy možné, aby si škola sama zvolila, v jakém ročníku bude jaký tematický celek probírán, jak je to možné u české RVP. V případě, že škola chce navýšit hodinovou dotaci určitého předmětu, musí pro něj vytvořit alternativu formou volitelného předmětu. Učební moduly pro jednotlivé předměty již dávají škole trochu více potřebné volnosti, škola si sama stanoví cíle předmětu. Podle témat určených ŠVP sestaví vlastní požadované výstupy. To vše je pak zakomponováno do tabulek podobných těm, které známe z českého ŠVP. ŠKVP se, po schválení zřizovatelem školy a vedením školy, stává pro školu závazným. Jakékoliv úpravy ŠKVP během školního roku nejsou možné.

10.3 Struktura současného Slovenského školského systému

Všeobecné školství spadá na Slovensku do kompetencí Ministerstva školství SR (Ministerstvo školstva SR). Zřizovatelem předškolních zařízení a základních škol jsou obce. Obec zajišťuje a organizuje výuku, jmenuje ředitele jednotlivých škol. Financuje chod školských zařízení. Zřizovatelem středních škol jsou kraje (NUTS2). Kraj zajišťuje chod školských zařízení prostřednictvím krajského školního úřadu. Tento úřad jmenuje ředitele škol a je nejvyšším kontrolním úřadem. Vysoké školy jsou přímo v kompetenci ministerstva školství, o jejich zřízení rozhoduje parlament.

Školství ve Slovenské republice uskutečňuje právo na vzdělání, které vychází ze základních lidských hodnot obsažených ve Všeobecné deklaraci lidských práv. Právo na vzdělání zaručuje i Ústava Slovenské republiky. Ústava deklaruje, že „každý občan má právo na svobodnou volbu povolání a přípravu na ně“, a že „každý má právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách a rovněž na vysokých školách podle schopností občana a možností společnosti“. Vzdělávání na státních školách je bezplatné. Na jiných než státních školách může být vzdělávání poskytováno za úplatu.

Povinná školní docházka je desetiletá; má být ukončena po absolvování devítileté základní školy a prvního ročníku ve střední škole. Cílem je poskytnout každému žákovi nejméně jeden rok nějakého druhu odborné přípravy. Poslední rok povinné školní docházky může proběhnout v prvním ročníku střední školy. Podle zákona č. 5 z roku 1999 žáci, kteří úspěšně ukončili 8. ročník základní školy, mohou být přijati do prvního ročníku střední školy, kde vyučování probíhá v cizím jazyce. Studium trvá 5 let. Jejich povinná docházka je splněna ukončením druhého ročníku studia na střední škole. Povinné vzdělávání může být splněno docházkou do státních nebo soukromých škol. Povinné vzdělávání začíná zpravidla na začátku školního roku, ve kterém dítě dosáhlo 6 let věku. Trvá do konce školního roku, ve kterém dítě dosáhne 16 let.

Slovenský systém všeobecného vzdělávání odpovídá standardům ISCED viz tabulka 17. Na nejnižší úrovni ISCED 0 předprimární vzdělávání jsou mateřské školy (*materské školy*). Předškolní výchova je nepovinná. Cílem vzdělávání a výchovy dětí v předškolních zařízeních je doplňovat rodinnou výchovu o výchovně vzdělávací činnosti, které jsou zaměřeny na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, na jeho sociálně-emocionální, fyzický a intelektuální rozvoj v souladu s jeho individuálními a věkovými zvláštnostmi. Příprava dítěte na povinnou školní docházku tvoří součást předškolní výchovy. Mateřské školy přijímají děti ve věku od 3 do 6 let. Má-li zařízení vhodné podmínky, mohou být přijaty i děti ve věku 2 let, avšak přednost se dává dětem, které jsou starší 5 let, a dětem s odloženou povinnou školní docházkou. Mateřské školy jsou koedukované a děti se mohou zapisovat dobrovolně. Pro vstup neexistují žádné požadavky. Děti jsou během každodenní činnosti hodnoceny slovně (formou pochval). Neexistuje žádný předpis, že základní školy mají dostávat informaci o dovednostech získaných v předškolních zařízeních.

Na předprimární vzdělávání navazuje ISCED 1 – primární vzdělávání. To je na Slovensku realizováno na prvním stupni základních škol (základná škola). Děti jsou přijímány do základních škol po dosažení věku 6 let. V odůvodněných případech mohou být zapsány děti mladší nebo starší. První stupeň zahrnuje 1.– 4. ročník. Základní škola poskytuje žákům základní vzdělání a připravuje je na další studium a na praxi. Kromě všeobecného, etického, estetického, polytechnického a zdravotního vzdělávání, vzdělávání o životním prostředí a tělesné výchovy, základní škola umožňuje i náboženskou výchovu jako nepovinný předmět na prvním stupni základní školy. Na konci prvního ročníku základní školy se celkově hodnotí výsledky práce žáků za celý školní rok dvěma možnými způsoby, formou slovního komentáře na vysvědčení, nebo podle úrovně získaných poznatků jakých žák v daném roce dosáhl. Škála úrovní je třístupňová:

- velmi dobrý prospěch (velmi dobré výsledky)
- dobrý prospěch (dobré výsledky)
- dostatečný prospěch (slabé výsledky)

Ve 2.-4. ročníku se klasifikují žáci známkami 1-5, v předmětech výchovného zaměření se hodnotí slovně. Po úspěšném absolvování pátého ročníku přecházejí žáci automaticky na druhý stupeň tj. 5.– 9. ročník. Druhý stupeň již spadá do ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání. Na druhém stupni se všechny předměty klasifikují v rozpětí 1 až 5. Výjimku tvoří předmět etická výchova, který se neklasifikuje. Taktéž se neklasifikují nepovinné předměty. Hodnocení a klasifikace žáků není pouze subjektivním pohledem učitele na výkon žáka. Proces hodnocení a klasifikace vychází z ustanovení zákona a metodických pokynů pro klasifikaci a hodnocení. Souhrnné hodnocení na závěr každého pololetí je shrnutím dílčích klasifikací v průběhu roku. Hodnocení žáka může být písemné a slovní (formou ústního zkoušení). Množství a poměr zkoušení je obsažen v metodických pokynech, liší se v jednotlivých předmětech. Množství písemných a ústních zkoušení je kontrolováno.

Klasifikační stupně:

- 1 (výborný)
- 2 (chválebný)
- 3 (dobrý)
- 4 (dostatečný)
- 5 (nedostatečný)

Stupňům 1 až 5 je obecně dle metodických pokynů přiřazen slovní popis, jakých výkonů by při daném stupni měl žák dosahovat.

Po úspěšném ukončení základní školy může být žák nebo kterýkoliv jiný žadatel přijat do prvního ročníku denního studia střední školy. Po dokončení čtvrtého ročníku základní školy může být žák přijat na osmileté gymnázium, taneční školu, nebo střední školu se sportovním zaměřením. Základní školy mají výchovného poradce, jehož úkolem je poskytovat žákům poradenství pro volbu povolání. Základní vzdělávání je bezplatné a poskytuje se v mateřském jazyce.

Střední školy na Slovensku spadají pod ISCED 3 - vyšší sekundární vzdělávání. Střední školy poskytují žákům střední odborné vzdělání, úplné střední vzdělání a úplné střední odborné vzdělání. Přípravují žáky na výkon odborných činností, zejména v technicko-hospodářských, ekonomických, kulturních, uměleckých a dalších oborech. Kromě toho připravují studenty k vysokoškolskému studiu. Vyšší sekundární vzdělávání končí maturitní zkouškou. Postobligatorní vzdělávání probíhá na příslušném typu střední školy po ukončení prvního ročníku, který je součástí povinné školní docházky. Střední školy se dělí na tyto typy: *gymnázium*, které poskytuje všeobecné vzdělání a *stredné odborné školy*, které poskytují odborné vzdělání. Přijetí na střední školy je podmíněno úspěšným zakončením základní školy.

Studium trvá většinou 4 roky s výjimkou 2letého studia na obchodních školách, 3- a 4letého studia na dívčích odborných školách a 5letého studia na hotelových akademiích. *Gymnázium* je všeobecně vzdělávací vnitřně diferencovaná škola, která připravuje žáky především pro vysokoškolské studium. Rovněž je připravuje pro výkon některých činností ve správě, kultuře a dalších oblastech. Studium trvá minimálně čtyři roky a maximálně osm let. Čtyřleté gymnázium navazuje na 9. ročník základní školy. Přijetí na osmileté gymnázium je podmíněno dokončením 4. ročníku základní školy. První osmiletá gymnázia byla zřízena během školního roku 1991/92. V současné době jsou spíše na ústupu. Krajské školské úřady zatím zachovávají jedno osmileté gymnázium na jeden okres. Studium na dvojjazyčných gymnáziích trvá pět let. První rok je zaměřen na jazykovou přípravu. Zřizovateli soukromých gymnázií jsou právnické nebo fyzické osoby, zřizovateli církevních gymnázií jsou církve nebo náboženské společnosti. Středné odborné školy připravují především pro výkon odborných činností (zejména technicko-hospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně-právních, správních, uměleckých a kulturních). Zároveň připravují žáky i ke studiu na vysoké škole. Studium trvá obvykle čtyři roky a končí maturitní zkouškou. Výjimku tvoří studium na dvouletých obchodních školách, na 3- a 4letých dívčích odborných školách a na 5letých hotelových akademiích.

Hodnocení žáků a systém známkování jsou stejné jako pro základní školy. Studium na středních školách, které umožňuje vstup na vysokou školu, je zakončeno maturitní zkouškou.

Maturitní zkouška je zde složena ze dvou částí. Části externí (písemný test, jenž je zadáván na celostátní úrovni) a následné části interní (složena z písemné a ústní části), jenž je skládána ze čtyř předmětů. Např. na gymnáziích z písemné a ústní zkoušky ze slovenského jazyka a literatury, z ústní zkoušky z matematiky nebo z cizích jazyků a ze dvou ústních zkoušek z volitelných předmětů, které si každý žák volí sám. Výsledek je charakterizován již zmíněnou 5-ti stupňovou klasifikací.

Učilištia zajišťují odbornou přípravu pro výkon nenáročných povolání pro žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku na základní škole v nižším než 9. ročníku, nebo pro žáky, kteří 9. ročník základní školy nedokončili. Studium na učilišti je zakončeno závěrečnou zkouškou.

Vyšší odborné studium tedy ISCED 4 - postsekundární vzdělávání je na Slovensku realizováno na osmi středních školách. Uskutečňuje se v experimentálních specializovaných oborech studia (financování, zpracování informací, cestovní ruch, řízení a podnikání v elektrotechnice, sociálně právní činnosti, řízení cestovního ruchu, strojírenství, diplomovaná sestra všeobecného zaměření, lesnictví a řízení v lesnictví, agroturistika) a je ukončeno *absolutóriom*. Studium je tříleté a je určeno pro absolventy středních škol ukončených maturitní zkouškou.

Vysokoškolské vzdělání tedy ISCED 5 - 6 terciární vzdělávání se na Slovensku uskutečňuje na Univerzitách a uměleckých školách. V současnosti je na 21 vysokých školách k dispozici 500 studijních oborů, jejichž počet má být redukován na asi 200.

Tabulka 17: přehled jednotlivých typů slovenských škol dle standardu ISCED

Přehled jednotlivých typů škol dle kódového značení ISCED				
označení ISCED	úroveň	český název školy	slovenský název školy	délka v letech
ISCED 0	předprimární vzdělávání	mateřské školy	materské školy	3
ISCED 1	primární vzdělávání	první stupeň základní školy	základná škola - prvý stupeň	4
ISCED 2	nižší sekundární vzdělávání	druhý stupeň základní školy	základná škola - druhý stupeň	5
		víceleté gymnázium	viacročné gymnázium	8
ISCED 3	vyšší sekundární vzdělávání	víceleté gymnázium	viacročné gymnázium	8
		gymnázium	gymnázium	4
		střední odborná školy	stredné odborné školy	4-5
		odborné učiliště	odborné učilište	2-3
ISCED 4	postsekundární vzdělávání	střední odborná školy	stredné odborné školy	1-2
ISCED 5	nižší terciární vzdělávání	vysoká škola	vysoká škola	4-6
		univerzita	univerzita	4-6
ISCED 6	vyšší terciární vzdělávání	vysoká škola	vysoká škola	2-3
		univerzita	univerzita	2-3

Zdroj: Eurybase 2008/09

10.4 Postavení školní geografie ve Slovenském vzdělávacím systému

Postavení školní geografie v předlistopadovém školství se v zásadě neodlišuje od ostatních zkoumaných států. Vysoké hodinové dotace, ideologický kontext v učivu, sklon k encyklopedismu, to jsou společné rysy školní geografie v totalitní střední Evropě. Jisté specifikum však na Slovensku najdeme. Ačkoliv Slovensko bylo součástí bývalého Československa, mělo v rámci celorepublikového školského systému slovenské školství určitou nezávislost. Ta byla dána jazykovou a kulturní odlišností. Při přerozdělování financí na školství ze státního rozpočtu dostávalo Slovensko jednu třetinu, ačkoliv poměr žáků mezi českou a slovenskou částí republiky tomu neodpovídal. Výsledkem této disproporce byla větší dotace na žáka a tím kvalitněji vybavené slovenské školy, větší podpora slovenských výzkumných pracovišť, častěji vydávané slovenské učebnice a v neposlední řadě kvalitnější učební pomůcky, jak řekl Tlach. Ještě dnes můžeme tyto rozdíly při návštěvě slovenských škol vnímat. Některé učební pomůcky vyvinuté v posledních desetiletích na Slovensku můžeme označit za nadčasové. Zejména v předmětu geografie se dodnes v praxi setkáváme s funkčními modely Sluneční soustavy, modely tektonických poruch a dosluhujícími meotarovými sety. Listopadová revoluce a rozdělení Československa změnily podstatně obsah učebních osnov geografie. Nejprve mizí ideologický podtext a o tři roky později se učivo o rodné zemi redukuje pouze na Slovensko. Přes odstranění učiva o Česku byly hodinové dotace stejné, viz tabulka 18 a 19.

Tabulka 18: Změny hodinových dotací výuky geografie na základních školách na Slovensku po změně politického režimu

	1989	1997
základní škola		
V. ročník	2	2
VI. ročník	2	2
VII. Ročník	2	2
VIII. Ročník	2	2
IX. Ročník	n	1

Zdroj: L. Tolmáči & T. Tolmáčiová: International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, No. 2, 2003

Tabulka 19: Změny hodinových dotací výuky geografie na gymnáziích na Slovensku po změně politického režimu

	1989	1997
gymnázium		
I. Ročník	2	2
II. Ročník	2	2
III. Ročník	0	0
IV. Ročník	1	1

Zdroj: L. Tolmáči & T. Tolmáčiová: International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, No. 2, 2003

Absence rozhodných kroků k odstartování kurikulárního reformu vedla pouze k opakovaným aktualizacím učebních osnov. Rozložení učiva geografie na základní škole se změnilo v roce 1997 ((Tolmáči, Tolmáčiová 2003), kdy byla docházka na základních školách prodloužena na devět let, následovně (Tolmáči, Tolmáčiová 2003):

- 5. ročník – fyzická geografie, geografie obyvatelstva, regionální geografie Afriky
- 6. ročník – geografie moří a oceánů, regionální geografie Evropy

- 7. ročník – regionální geografie Asie, Ameriky, Austrálie a Antarktidy
- 8. ročník – geografie Slovenska, geografie malé oblasti
- 9. ročník – geografie makroregionů světa

Na středních školách se rozložení učiva změnilo následovně:

- 1. ročník – fyzická a sociální geografie
- 2. ročník – regionální geografie světa, regionální geografie Slovenska
- 3. ročník – geografie se nevyučuje
- 4. ročník – základy geologie

S touto změnou přichází i nové rozdělení hodinových dotací. Hodinové dotace pro jednotlivé typy škol viz tab. 14. Změna je zakotvena v dokumentu ministerstva školství z r. 1997 *Inovované osnovy zeměpisu*. Tento dokument také definuje koncepci výuky geografie:

„Geografie je vědní obor, který zkoumá krajinu, zákonitosti jejího uspořádání a možnosti využití krajiny člověkem. Zabývá se vazbami lidské společnosti a životního prostředí. Vzhledem k narůstajícím problémům vyplývajícím z aktivit člověka a jejich vlivu na přírodní prostředí a na společnost reaguje geografie na změny v prostoru a pomáhá je řešit. Všeobecným cílem výuky zeměpisu je postupné a s ohledem na věk přiměřené předávání poznatků o základních zákonitostech stavu a vývoje krajiny a rozmístění jejich různých druhů v prostoru. Žáci získají základní poznatky z fyzické, sociální a regionální geografie světa. Tyto poznatky se rozšiřují se vzrůstajícím věkem žáků.“

Tyto osnovy byly v roce 1999 aktualizovány a doplněny o učivo ekologie v 7. ročníku. K dalším změnám v koncepci výuky geografie dochází až v rámci kurikulárních reforem roku 2008. Autoři těchto reforem se k problematice zařazení geografie do systému vzdělávacích oblastí stavějí jednoznačně. Geografii zařazují do oblasti Člověk a společnost vedle tradičních

společenskovedních předmětů – občanské nauky a historie. V ŠVP je geografie charakterizována následovně (Tolmáči, Tolmáčiová 2003):

„Školní předmět geografie rozvíjí u žáků poznání o jedinečnosti Země. Od toho se odvíjí obsah předmětu. Žáci pochopí zákonitosti Země. Uvědomí si, že dokonalé pochopení principu jejího fungování jim pomůže Zemi využívat a chránit. Kompetence, které žáci prohlubují studiem geografie, jim umožní poznat krajinu, zákonitosti jejího uspořádání. Obsah geografie se soustřeďuje i na vztahy mezi přírodou a lidskou společností. Vzhledem k nárůstu problémů vyplývajících z aktivit člověka a jejich dopadu na přírodní prostředí a na společnost získají žáci také zkušenosti, jak reagovat na změny v prostoru, jak je pochopit a jak je v budoucnu řešit.“

ŠVP velmi obecně charakterizuje cíl výuky geografie následovně:

„Geografie rozvíjí soubor klíčových kompetencí, které mají převážně prostorový charakter. Tyto kompetence jsou tvořeny souborem vědomostí, dovedností a schopností, které umí žák využívat v zákonitostech krajiny.“

ŠVP rozčleňuje učivo do jednotlivých ročníků základní školy následovně:

- 5.ročník – fyzická geografie
- 6.ročník – regionální geografie – Austrálie, Oceánie, polární oblasti, Amerika
- 7. ročník – regionální geografie – Afrika, Asie
- 8. ročník – regionální geografie – Evropa
- 9. ročník – regionální geografie – Slovensko

Na střední škole je učivo rozděleno následovně:

- 1. ročník – fyzická geografie
- 2. ročník – sociální geografie a regionální geografie světa

- 3.ročník – sociální geografie a regionální geografie Slovenska

Z následujícího rozložení učiva je patrné, že se jedná o nepřímé uspořádání osnov, tzn. témata probraná na nižší stupni se na vyšším stupni cyklicky opakují. Rozložení hodinových dotací geografie v jednotlivých ročnících viz tabulka 20 a 21.

Tabulka 20: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro jednotlivé ročníky na slovenských základních školách.

	ročník					celkem
	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	
Slovenský jazyk a literatura	5	5	4	4	5	23
Historie	1	2	2	2	2	9
Cizí jazyk	4	3	3	3	3	16
Matematika	5	5	5	4	4	23
Fyzika	2	2	2	2	1	9
Biologie	2	2	2	2	1	9
Chemie	0	0	0	2	3	5
Geografie	2	2	2	2	1	9
Hudební výchova	1	1	1	1	1	5
Výtvarná výchova	2	1	1	1	1	6
Náboženská výchova	1	1	1	1	1	5
Informační technologie	1	1	1	1	1	5
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	10

Zdroj: Eurybase 2008/09

Tabulka 21: Hodinové dotace jednotlivých předmětů pro vyučovací bloky na slovenských gymnáziích.

	ročník				celkem
	I.	II.	III.	IV.	
Slovenský jazyk a literatura	3	3	3	3	12
Historie	2	2	2	0	6
Občanská nauka	0	0	1	2	3
Cizí jazyk	6	6	6	6	24
Matematika	4	4	3	3	14
Fyzika	3	3	2	2	10
Biologie	0	3	3	2	8
Chemie	3	2	2	2	9
Geografie	2	2	0	1	5
Hudební výchova	1	1	1	1	4
Výtvarná výchova	2	1	1	1	5
Náboženská výchova	1	1	0	0	2
Informační technologie	2	0	0	0	2
Tělesná výchova	3	3	3	3	12

Zdroj: Eurybase 2008/09

V porovnání s ostatními zkoumanými státy byla tato reforma zavedena nejpozději. V době získávání informací pro tuto práci běžela reforma na Slovensku teprve prvním rokem. Zpětné vazby od odborné veřejnosti jsou zatím neurčité, a proto je ještě brzy hodnotit výsledek této reformy. Můžeme pouze porovnávat kurikulární dokumenty a z nich vyplývající pojetí geografie. Ve srovnání slovenského kurikula s ostatními se toto kurikulum jeví nejvíce svazující. Témata rozpracovaná do jednotlivých ročníků, neměnné hodinové dotace a závazné dodržování vybraných výukových metod ponechávají školám omezený prostor. Na druhé straně musíme vidět na české poměry netradiční pojetí výuky geografie tj. úzké propojení regionální a sociální geografie. Tato forma výuky, kde se na konkrétních oblastech z regionální geografie vysvětlují témata ze sociální geografie, zatím v naší praxi školní geografie chybí. Výsledky reformy bude možno hodnotit až s větším časovým odstupem.

11 Závěr

Cílem této práce byla analýza koncepce výuky geografie v Maďarsku, Polsku a na Slovensku na základě kurikulárních dokumentů. Sledované státy prošly v minulých 20. letech složitým procesem politické, hospodářské a společenské transformace. Rychlost a úspěšnost kurikulárních reforem byla do určité míry odrazem těchto změn. Podobně jako v ostatních oblastech byla po pádu totalitního režimu poptávka po rychlých změnách ve školství. Tyto změny se přes počáteční elán ukázaly jako běh na velmi dlouho trať a doba skutečného zavedení reforem do praxe nemůže být měřítkem pro jejich kvalitu, popřípadě vyspělost školského systému jako takového. Hlavní roli v rychlosti zavádění školských reforem sehrála totiž politika. Ačkoliv reforma školství byla na seznamu priorit ve všech sledovaných zemích, byla její realizace pověstnou Achillovou patou většiny vlád. Změny ve školství se projevují po delším časovém úseku než změny v kterýchkoliv jiných oblastech, proto přednost před realizací změn ve školství tak dostávaly jiné body z volebních programů posttotalitních vlád. V Maďarsku se dokonce reforma školství stala nástrojem politického boje mezi pravicí a levicí. Levicovou vládou zavedené Národní kurikulum je po prohraných volbách nahrazeno Všeobecným kurikulem zavedeným pravicovým kabinetem, aby bylo opět po návratu levice nahrazeno zpět Národním kurikulem. Mohou být takto časté změny ku prospěchu školství? V případě Maďarska došlo k výměně kurikul tak rychle, že nebylo možné provést evaluaci jednotlivých reforem. Přes výše uvedené negativní aspekty již ve všech zkoumaných zemích k reformám došlo, a v některých dokonce na základě časového odstupu a pravidelných evaluací dochází k aktualizacím kurikul. Společným rysem kurikulárních reforem všech sledovaných států nejsou jen legislativní obtíže s jejich zaváděním. Podstatnou změnou oproti původním učebním osnovám je možnost škol podílet se na tvorbě výukových plánů. Tyto učební plán tak reflektují specifické požadavky škol s přihlédnutím k jejich zaměření a k regionálním odlišnostem. Stát do těchto výukových plánů zasahuje jen formou předepsaného rozsahu hodinových dotací, výběrem minimálního učiva či stanovením posloupnosti probíraných témat. V každém ze sledovaných států se tyto podmínky odlišují. Společným znakem všech kurikul, je však svoboda ve výběru metod výuky. Stát

však nemá při tvorbě učebních plánů jen úlohu regulační, ale stává se prostřednictvím vzorových učebních plánů rádcem tvůrcům konkrétních učebních plánů. Důležitým prvkem kurikulárních reforem ve všech zkoumaných zemích je závaznost. Pro školy je bez výjimky závazné jen to, co společně se svým zřizovatelem do svých učebních plánů schválí. Musí přitom samozřejmě respektovat státním kurikulem stanovená pravidla.

V oblasti výuky geografie jsme sledovali v kurikulárních dokumentech následující ukazatele: Změny v hodinové dotaci, zařazení do vzdělávacích oblastí, hlavní vzdělávací cíle předmětu, tematickou strukturu učiva v jednotlivých ročnících a mezi jednotlivými stupni škol.

Obecně lze říci, že v porovnání se stavem před kurikulárními reformami došlo ve všech sledovaných zemích k poklesu hodinové dotace na geografii. V obecné rovině sice dochází ke snižování hodinových dotací u všech předmětů z důvodů úspory finančních prostředků a kvůli menší zátěži žáků. V případě školní geografie je to však mimo jiné způsobeno tím, že školní geografie byla v totalitním období ideologicky zatíženým předmětem degenerovaným pouze na memorování encyklopedických faktů. Tuto nálepku si školní geografie bohužel nese v očích neodborné veřejnosti dodnes. Snad proto hraje v dnešních vzdělávacích systémech tento výjimečný školní předmět úlohu předmětu druhé až třetí kategorie. Nejmenší předepsané hodinové dotace na geografii jsou v Maďarsku, jak je patrné z tabulky 22. Důvodem je, že výuka geografie začíná až v posledních dvou letech základní školy. Naopak nejvyšší hodinové dotace jsou na Slovensku, což koresponduje s rozsahem a úrovní předepsané probírané látky. Problematické je vymezení hodinových dotací v Polsku, kde jsou sice geografická témata probírána také na základní škole. Základní škola je však v Polsku počítána do primárního vzdělávání a školní předmět geografie na tomto stupni vzdělávání chybí.

Tabulka 22: Srovnání předepsaných týdenních hodinových dotací předmětu Geografie ve zkoumaných státech

	nižší sekundární vzdělávání	vyšší sekundární vzdělávání
Maďarsko	2-4	4
Polsko	3	4
Slovensko	9	5

Zdroj: Eurybase 2002/03

Otázka pojetí geografie v koncepcích vzdělávacích systému je v každé zkoumané zemi vyřešena odlišně. V Polsku je na základních školách obsah učiva předmětu geografie rozdělen mezi předmět přírodní vědy a předmět dějepis a občanská výchova (český ekvivalent vlastivěda). Na vyšších úrovních vzdělávání se již předměty do vzdělávacích oblastí nečlení podle Jádrového kurikula. Geografie je tudíž vyučována jako samostatný školní předmět. Podle Nového Národního kurikula je geografie začleněna mezi přírodovědné předměty. V Maďarsku se vedla dlouhá diskuze o zařazení školní geografie do systému vzdělávacích oblastí. Tato diskuze byla vyvolána především koncepcí Národního kurikula, které přiděluje hodinové dotace na vzdělávací oblasti nikoliv na konkrétní předměty. Z možných variant, jako bylo rozdělení geografie na fyzickogeografickou a sociogeografickou, bylo po protestech ze strany geografů rozhodnuto o vytvoření samostatné vzdělávací oblasti Naše Země - naše prostředí. Tato vzdělávací oblast obsahuje pouze předmět geografie. Existují názory učitelů z praxe, že toto ojedinělé řešení zpřetrhalo vazby mezi geografii a ostatními školními předměty. Na Slovensku byla otázka zařazení školní geografie vyřešena začleněním geografie do vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“. Do této oblasti náleží mimo Geografie také historie a občanská nauka. Diskuze, která se na toto otevřela, ukázala dva odlišné logické argumenty (metodický portál České škola). Na jedné straně argumentovali odpůrci tohoto zařazení na fakt, že učitelství geografie se na Slovensku vyučuje kromě pedagogických fakult na přírodovědných fakultách nikoliv na filozofických fakultách. Na straně druhé argumentují zastánci tohoto zařazení tím, že tak jak jsou učební osnovy v ŠVP pro geografii koncipovány, má školní geografie blíže ke

společenskovedním předmětům. Přes odlišná zařazení jsou vzdělávací cíle ve všech kurikulech zkoumaných států definovány podobně. Mezi hlavní vzdělávací cíle patří: poznání jedinečnosti planety Země, pochopení zákonitosti prostorových vazeb a procesů na Zemi, zejména mezi lidskou společností a přírodou, práce s geografickými informacemi a daty. A v neposlední řadě pochopení nutnosti šetrného nakládání s životním prostředím.

Vzdělávací obsah je do jednotlivých ročníků nejvolněji strukturován v Polsku, kde Jádrové kurikulum předepisuje pouze seznam témat, která mají být během studia na určité škole probírána. Rozložení učiva do ročníků je tak plně v kompetenci škol. V Maďarsku je situace obdobná, pouze je zde omezení probírat látku v předepsaných dvouletých cyklech. Nejstriktněji je vzdělávací obsah definován na Slovensku, kde je pro každý ročník seznam témat včetně průřezových témat, která určují hloubku probírané látky. Není jasné, do jaké míry je tento stav záměrem a do jaké míry vyplývá z rychlosti zavádění kurikula. Z důvodů velmi rychlého zavedení ŠVP do praxe, bylo vzorové ŠKVP vypracováno pouze pro první ročníky, ve kterých se od září 2008 začalo podle ŠVP vyučovat.

Posledním sledovaným aspektem v koncepci výuky Geografie bylo rozložení učiva mezi nižším a vyšším stupněm sekundárního vzdělávání. Tedy návaznost vzdělávacího obsahu mezi II. stupněm základní školy (resp. Gymnáziem v případě Polska) a střední školou. V případě dobíhajícího Jádrového kurikula v Polsku a ŠVP Slovenska se jedná o cyklické uspořádání osnov. Témata probíraná na nižším stupni školy jsou na stupni vyšším probírána znovu, tentokrát již do větší hloubky. Maďarsko má uspořádání osnov jiné. Na nižším stupni je probírána fyzická geografie a regionální geografie. Na vyšším stupni se regionální geografie probírá znovu spolu se sociální geografii a ekologií.

V době psaní této práce procházely kurikulární reformy školství v Maďarsku a Polsku aktualizací. Slovenská kurikulární reforma školství byla v době psaní této v platnosti první rok. Není tedy možné jakkoliv hodnotit úspěšnost těchto reforem, ani hodnotit změny v úrovni výuky geografie ve zkoumaných zemích. Jedině dlouhý časový odstup ukáže úspěšnost reforem respektive kvalitu výuky geografie

v jednotlivých zemích. Tento časový odstup bude v řádu let, protože kvalita školství se projeví až na úrovni budoucích generací.

12 Seznam pramenů a literatury

12.1 Literatura

- BERELSON, B.: Content Analysis in Communication Research. Gleonce: Freepres, 1952
- FERJENČÍK, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Portál, Praha 2000
- GARDAVSKÝ, V., HAMPL, M.: Základy teoretické geografie, SPN, UK Praha, 1982
- HOLEČKOVÁ, M.: Výuka geografie na základních a na všeobecně vzdělávacích středních školách ve Finsku, Bakalářská práce. UK v Praze, PřF, KSGRR, Praha, 2008
- HORVÁTH, G., PRÓBALD, F: Geographical Education in a Region of Transition – East Central Europe. International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, Issue 2 2003, str. 139 -147
- KÚHNLOVÁ, H.: Vybrané kapitoly z didaktiky geografie I. Karolinum, Praha 1997.
- LIDSTONE, J: STOLTMAN, J: Is Our Definition of Geography at School Level Broad Enough for the 21st Century? International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, Issue 2 2003, str. 89 – 90
- INTERNATIONAL CHARTER ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. Commision on Geographical Education, International Geographical Union 1992 Chairperson: H. Haubrich
- Metodika tvorby Školského vzdelávacieho programu. Štátný pedagogický ústav, Bratislava, 2008

- NEMERKÉNYI, A. 2003: The Status of Geography in the Hungarian Education System, International Research in Geographical and Environmental Education, Vol. 12, Issue 2, 2003 str. 155-163
- NOGOVÁ, M.: Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z geografie. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2001
- NOGOVÁ, M.: Učebné osnovy zemepisu. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Bratislava, 1997
- PIROG, D., TRACZ, M .2003: The Status of Geography in the Polish Education System, International Research in Geographical and Environmental Education, , Vol. 12, Issue 2 2003, str. 164 – 170
- PRŮCHA, J. : Srovnávací pedagogika. Portál, Praha 2006
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. 2003: Geographical Education in Czechia: The Past, Present and Future. International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, Issue 2 2003, str. 148- 154
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Bratislava, 2008
- TOLMÁČI, L., TOLMÁČIOVÁ, T.: Geographical Education at Slovak Schools. International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 12, Issue 2 2003, str. 177- 181

12.2 Internet

- Eurydice: *Eurybase The informatik Database on Education Systeme in Europe*: The Education System in Hungary 2006/2007 [online]

Dostupné na www

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/HU_EN_C4_10_1.pdf

- Eurydice: *Eurybase The informatik Database on Education Systeme in Europe*: Poland 2007/2008 [online]

Dostupné na www

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryContents?country=PL&lang=EN&expandMenu=false>

- Eurydice: *Eurybase The informatik Database on Education Systeme in Europe*: Slovakia 2007/2008 [online]

Dostupné na www

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=SK>

- ČERVENÝ, P. (2008): Možnosti výuky zeměpisu v rámci RVP ZV - [online]

Dostupné na www: <http://www.rvp.cz/clanek/241/1933>

- HERINK, J. (2009): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Maďarsko [online]

Dostupné na www: <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/g/2915>

- HERINK, J. (2009): Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – Úvod [online]

Dostupné na www: <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/g/2914>

- HERINK, J. (2008): Ke koncepci vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) v RVP ZV: [online]

Dostupné na www: <http://www.rvp.cz/clanek/241/79>

- HERINK, J. (2005): Vzdělávací obsah oboru Zeměpis (Geografie) RVP ZV a jeho transfer do ŠVP [online]

Dostupné na www: <http://www.rvp.cz/clanek/241/262>

- Kerettantervi segédletek az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz, 2004. március 16. [online]

Dostupné na www: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/seged_kornyezet_7-8.doc

- Kerettantervi segédletek a közép fokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz 2004. március 16. [online]

Dostupné na www:

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/segedlet_kornyezet_gimi9-10.doc

- Kerettantervi óraszámcsökkentésből adódó tananyagcsökkentés korrektúrázott változata [online]

Dostupné na www:

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/korrekturas/alapfok/f10_foldunk_es_kornyezetunk.doc

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/termtud/kesz_Taneszkoz-altisk.doc

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv/korrekturas/gimnazium/g12_foldunk_es_kornyezetunk.doc

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/termtud/kesz_Taneszkoz-gimn-szki.doc

- LECKA, I.: PODSTAWA PROGRAMOWA PRZEDMIOTU GEOGRAFIA (2009) [online]

Dostupné na www: <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/doccontent?id=114&dirids=13>

- MAŤASOVÁ, Z. (2008): Blýská se nad Tatrami na lepší časy? [online]

Dostupné na www <http://www.vuppraha.cz/clanek/168/381>

- NAT: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg) [online]

Dostupné na www: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

- NAT: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg) – implementovaná verze [online]

Dostupné na www:

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf:

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego: ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 23 grudnia 2008 r.- Dz.U.2009.4.17 [online]

Dostupné na www : <http://lex.pl/serwis/du/2009/0017.htm>

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego: ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 23 grudnia 2008 r.- Dz.U.2009.4.17 – kontovaná verze [online]

Dostupné na www:

<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf>

- Podstawa programowa z komentarzami Tom 5.Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [online]

Dostupné na www:

http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_to_m_5.pdf

- SZKURLAT, E.: Od koncepcji edukacji geograficznej do praktyki (2009) [online]

Dostupné na www: <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/doccontent?id=140&dirids=13>

- VODA, J. (2008): Vývoj školské politiky v procesu transformace vzdělávacích systémů České republiky a Polska [online]

Dostupné na www <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2731>

- ZAPARUCHA, A. (2009): School Friendly but Demanding: National Curriculum Reform in Poland [online]

Dostupné na www: www.herodot.net/conferences/GA2009/zaparucha.pdf

12.3 Použité webové portály

- *Informační centrum Ministerstva školství Polské republiky -*
<http://www.cie.men.gov.pl/>
- *Metodický portál – Česká škola -* <http://www.ceskaskola.cz/>
- *Metodický portál – RVP -* <http://rvp.cz/>
- *Metodický portál polské Kurikulární reformy -*
<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/>
- *Metodický portál slovenské školní reformy-*
<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?254>
- *Ministerstvo školství a kultury Maďarské republiky -*
<http://www.okm.gov.hu/>
- *Ministerstvo školství České republiky -* <http://www.msmt.cz/>
- *Ministerstvo školství Polské republiky -* <http://www.men.gov.pl/>

- *Ministerstvo školství Slovenské republiky-*
<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=1>
- *Portál výzkumného ústavu pedagogického Polské republiky -*
<http://www.ibe.edu.pl/> <http://www.bc.codn.edu.pl/dlibra/pubindex?dirids=15>
- *Portál výzkumného ústavu pedagogického Slovenské republiky –*
<http://www.statpedu.sk/sk/spu>
- *Portál výzkumného ústavu pedagogického v Praze -* <http://www.vuppraha.cz/>
- *Středisko rozvoje vzdělávání -* <http://www.ore.edu.pl/>

12.4 Ostatní zdroje informací

Rozhovor s dlouholetým tvůrcem zeměpisných učebnic a bývalým pracovníkem VUP Praha S. Tlachem na téma rozdíl mezi českou a slovenskou školní geografii ve společném státě a dnes.